Capítulo 6

CURRÍCULOS ESCOLARES Y SUS ORIENTACIONES SOBRE HISTORIA, SOCIEDAD Y POLÍTICA: SIGNIFICADOS PARA LA COHESIÓN SOCIAL EN LATINOAMÉRICA[1]

Cristián Cox, *Robinson Lira*, *Renato Gazmuri*

Introducción

La pregunta sobre la cohesión social tiene como uno de sus ámbitos clave a la educación. Como quiera que se la defina, la cohesión social descansa sobre competencias de los individuos, características de las redes e instituciones que construyen sus relaciones sociales y representaciones de lo común que, en su conjunto, integran simbólicamente una sociedad. Desde los tres puntos de vista, la secuencia formativa de 6, 10 ó 12 años de la escolaridad obligatoria en los diferentes países tiene una importancia decisiva: forma en, y distribuye socialmente, competencias y disposiciones que facilitan o dificultan la cooperación; inculcan un imaginario y unos valores comunes en que el conjunto de los grupos, clases, etnias y territorios se reconocen y a los que confieren valor normativo, o bien, los desatienden y erosionan.

La última década y media no tiene parangón en términos de activismo público y privado en la educación latinoamericana. Su resultado ha sido la expansión radical de las coberturas y el nivel en años de educación alcanzados por las nuevas generaciones, procesos de descentralización y criterios de focalización que impactan el modo de actuar tradicional del Estado en el ámbito educativo, y la omnipresencia de reformas curriculares que buscan modificar la experiencia de aprendizaje de las mayorías, adecuándola a lo que se entiende como los requerimientos de la globalización y la sociedad del conocimiento.

[1] Se funda en resultados de investigación sobre educación y cohesión social elaborados en el marco del proyecto «Nueva agenda para la cohesión social en América Latina», de los centros de investigación Cieplan (Santiago de Chile) e iFHC (Sao Paulo, Brasil), financiado por la Comisión Europea y coordinado por el PNUD. Para una versión inicial del argumento, ver trabajo de Cristián Cox en Tironi (2008).

Este conjunto de cambios ha sido interrogado desde criterios de calidad (o relevancia) y equidad, pero no aún desde el criterio de la cohesión social (Gajardo 1999; PREAL 2006; Carnoy 2007).

La interrogante por la cohesión es diferente que la pregunta por la equidad o la inclusión. Mientras estas tienen como foco las relaciones de desigualdad entre grupos respecto de un conjunto de recursos, el bienestar que resulta de ellos y las percepciones que tienen los individuos o grupos de sus posiciones relativas en el ordenamiento social, la cohesión social conduce a interrogarse por las características de los vínculos *entre* los grupos y que hacen a una sociedad más integrada y más proclive a la cooperación que al conflicto. Tales vínculos, como se verá, dependen de características sistémicas del orden (socioeconómico, institucional y cultural) al que dan vida el conjunto de los grupos y sus interrelaciones (Sorj y Tironi 2007).

El propósito de este trabajo es dar cuenta de las respuestas de las reformas curriculares de las décadas de 1990 y 2000 a las funciones de la escuela respecto a proveer un referente simbólico común a todos los grupos y estratos, cuestión clave para la integración o cohesión social de una sociedad. El análisis y reflexión interpretativa se basa en el examen de los currículos de formación ciudadana hacia el final de la educación básica e inicio de la educación media de siete países: *Argentina*, *Brasil*, *Colombia*, *Chile*, *Guatemala*, *México y Perú*.[2] La interrogante genérica es si los patrones observados en los currículos referidos contribuyen o no a la cohesión social.

I. Educación y cohesión social

Dos tradiciones principales dan cuenta del concepto de cohesión social. Por una parte la que se centra en los individuos y sus disposiciones hacia la cooperación y compromiso cívico, que dan origen a una sociedad civil vigorosa, visión que surge y se desarrolla en la tradición política liberal e individualista que va desde De Tocqueville y su celebración del vigor del «asocianismo» norteamericano de fines del siglo XVIII, hasta Coleman (1987) y Putnam (2000) y la centralidad de la «confianza» y las «redes» en su concepto de capital social. Por otra, aquella en que la cohesión social es inseparable de unos arreglos institucionales que definen una distribución más o menos equitativa de recursos y poder, que se percibe como

[2] Estos países fueron los estudiados por el proyecto «Nueva agenda para la cohesión social en América Latina» mencionado en la nota anterior. En los mismos se aplicó la encuesta ECosociAL-2007. Un análisis detallado de los resultados se encuentra en Valenzuela et al. (2008). Ver también www.ecosocialsurvey.org

legítima y que tiene, en su referencia al Estado y a la totalidad de un orden, características estructurales (Green et al. 2006); así como en su referencia a significados compartidos, por sobre las diferencias, un componente básico de comunidad moral (Durkheim 1977). Política e históricamente, los referentes en este caso se incluyen en esquemas solidaristas propios de la tradición socialdemócrata europea.

El siguiente examen de las relaciones entre educación y cohesión social recurrirá a elementos de ambas tradiciones, preguntándose sobre la experiencia educativa y la formación de competencias y disposiciones de los individuos hacia la cooperación, la asociatividad y la confianza. No nos interrogaremos en este trabajo acerca de la distribución social de la educación, lo cual es básico para la cohesión desde una perspectiva societal.[3]

1. Cohesión intragrupos y entre grupos: tipos de capital social

Robert Putnam (2000) distingue entre dos formas de capital social: aquel basado en relaciones de confianza intragrupo o comunidad (*capital vinculante*), y el que se funda en, o resulta de, relaciones de confianza entre grupos, intercomunidades (*capital puente*), y lo operacionaliza en cinco dimensiones que dan una idea del alcance del concepto: vida organizacional comunitaria, involucramiento en asuntos públicos (votación en elecciones presidenciales), voluntariado comunitario, sociabilidad informal y confianza social.[4] Si se asume la cohesión social en un sentido societal, no solo grupal, el que importa básicamente es el *capital puente*, ya que altos niveles de asociatividad (*capital vinculante*) pueden darse junto con altos niveles de desconfianza y fragmentación social (Fukuyama 1995). Esto mismo ha sido conceptualizado en términos de la diferencia entre *cohesión social* y *cohesión societal*: la primera está relacionada con la cohesión a nivel de una comunidad, mientras la última se refiere a redes, relaciones de confianza y patrones de reciprocidad que facilitan la acción colectiva y vinculan a los miembros de comunidades particulares con terceros. Países que son ricos en capital social a nivel de comunidades no son necesariamente cohesivos a nivel societal; también, algunos tipos de asociación pueden ser beneficiosos para la más amplia confianza y armonía societal, en cambio otros no (Green et al. 2003).

---

[3] Sobre esta dimensión del análisis de las relaciones entre educación y cohesión social, ver Cox:2008, en el libro del proyecto Nacsal, Tironi (editor).

[4] Se ha traducido *bonding capital* como *capital vinculante*; *bridging capital*, como *capital puente*. Cabe observar que esta misma distinción de Putnam es trabajada en la literatura en términos de la diferencia entre *confianza generalizada* o *confianza social* respecto de personas o instituciones desconocidas, y la *confianza particularizada o interpersonal*.

Un sistema escolar nacional es la institución crucial en sociedades complejas y desiguales, en tanto permite la construcción de las bases culturales del *capital social puente*, sustento de la cohesión societal. También, por cierto, es fundamental en la construcción de las competencias fundantes del *capital social vinculante*, pero este se establece asimismo sobre otro pilar, el de la socialización familiar y las formas de asociatividad informales intragrupo. En la construcción de las capacidades de relación con *los distintos*, la educación formal es el ámbito institucional decisivo. Y son las capacidades de confianza entre grupos, entre comunidades, a nivel societal, las que permiten procesar conflictos por medios políticos, bajar los llamados costos de transacción en la economía y producir las capacidades de cooperación de un orden cohesivo.

Utilizaremos las distinciones anteriores para el análisis de los currículos, asociando objetivos y contenidos de ciudadanía política a la formación de capacidades de *capital social puente*, y objetivos y contenidos de civismo y convivencia a la formación de capacidades de *capital social vinculante*. Un factor que, como se verá, discrimina entre los currículos escolares de los siete países estudiados, es el que dice relación con la naturaleza del equilibrio o prioridades que se establecen entre estos dos tipos de objetivos y contenidos.

2. Dirección de la relación educación-cohesión social: variaciones y paradojas

¿Cuáles son las relaciones entre educación y cohesión social? El análisis de Putnam sobre el capital social en los Estados Unidos muestra que los últimos dos años de *college* hacen el doble de diferencia sobre la confianza y la pertenencia a grupos o asociaciones que los primeros dos años de *high school*, con independencia de género, raza y generación, estableciendo entonces una relación positiva entre educación y capital social. Así, respecto de las personas altamente educadas, Putnam sostiene que «es mucho más probable que sean participativos y tengan confianza, en parte porque tienen una mejor situación económica, pero principalmente por las habilidades, recursos e inclinaciones que les fueron impartidos en el hogar y en la escuela» (cit. en Green et al. 2006:28). Para el mismo Putnam, como para Coleman, la relación opera asimismo en la dirección inversa, y también positivamente: a mayor capital social o redes comunitarias sosteniendo a estudiantes como a sus escuelas y colegios, mejores resultados educativos (Putnam 2000; Coleman y Hoffer 1987).[5]

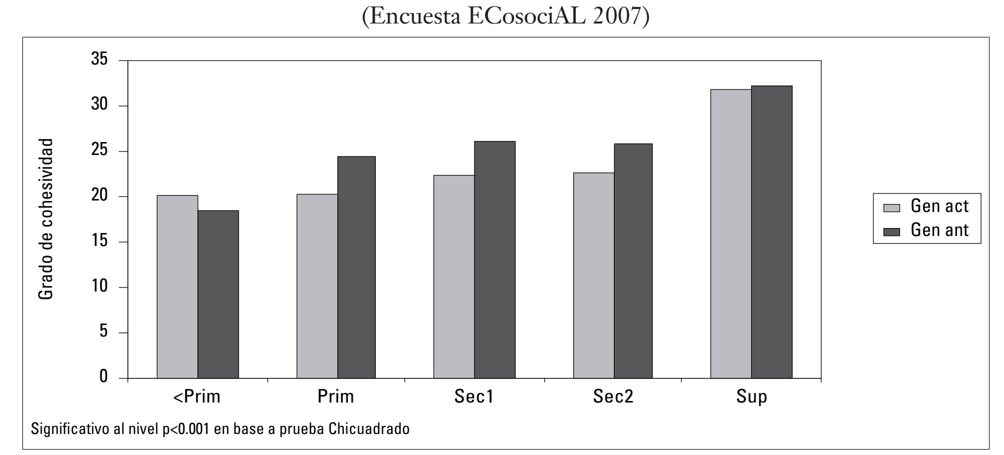
[5] Sobre la circularidad de los argumentos respecto a capital social y cohesión social, Baron et al. (2000) se interrogan como sigue: «¿Es el capital social una característica de una sociedad

El análisis de los datos de la encuesta ECosociAL-2007 para Argentina, Brasil, Colombia, Chile, Guatemala, México y Perú revela el mismo patrón observado por Putnam: a mayor educación, aumenta la proporción de personas cohesivas. Esto resulta de un índice que combina los siguientes indicadores: (i) la confianza que el individuo dice tener en los otros; (ii) el sentirse parte de una mayoría; (iii) el trabajar por iniciativas comunitarias; y (iv) el orgullo patrio (ver artículo de Crouch, Gove y Gustaffson en este libro).[6] Como revela el siguiente gráfico, la proporción de población urbana cohesiva en los países de ECosociAL-2007 varía entre 18 y 20% en las dos generaciones de personas con una educación inferior a la primaria completa, elevándose a alrededor de 32% entre las personas con educación superior.

Gráfico Nº 1

NIVELES EDUCACIONALES Y COHESIVIDAD
EN SIETE PAÍSES DE LATINOAMÉRICA

(Encuesta ECosociAL 2007)



Gen act.: Generación actual
Gen ant.: Generación anterior
Fuente: Crouch et al. (2007) a partir de los datos de ECosociAL-2007 (capítulo 7 de este libro).

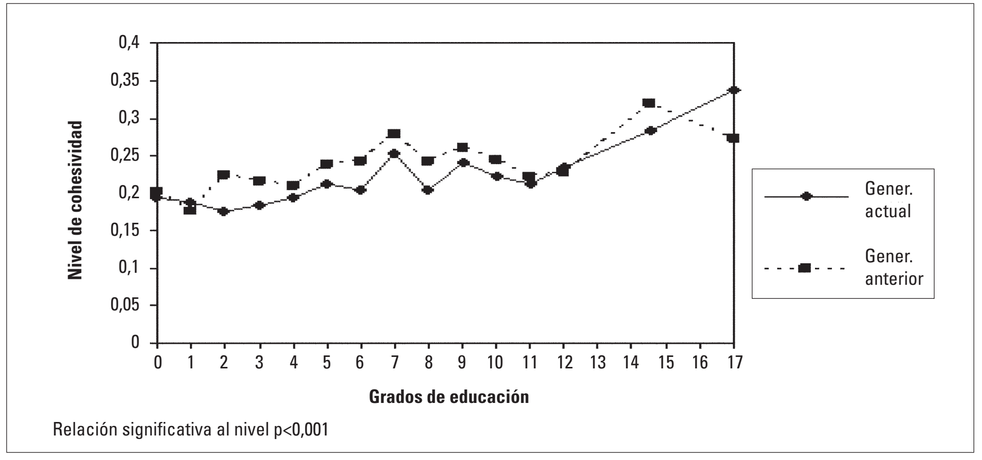
---

floreciente o el medio de lograrla? ¿Es un instrumento, un resultado o un *desideratum*? El capital social es criticado por su circularidad, siendo utilizado tanto como variable explicativa, por ejemplo, en relación a la cohesión social, y como descriptor del mismo fenómeno. (…) Pero se puede argumentar, desde una perspectiva diferente, que el abordaje de capital social es relacional, y nos requiere mirar los fenómenos sociales desde diferentes ángulos simultáneamente de manera que al menos intenten capturar la naturaleza cambiante de las relaciones. (…) Tales relaciones no pueden ser captadas por ninguna línea de análisis particular, tal como la física nos dice que no se puede medir la velocidad y la posición al mismo tiempo» (Baron et al. 2000:29).

6 El puntaje mínimo es 0 si un individuo afirma no poseer ninguna de las características referidas y el máximo es 4 si un individuo las posee en gran o bastante medida (dependiendo de la escala usada por cada una de las cuatro variables originales). El porcentaje de los individuos con un valor 3 ó 4 se usa como el índice de cohesividad.

El mismo análisis, desagregado por años de educación cursados y sobre la base de los datos de Latinobarómetro 2005, revela que no es hasta la educación universitaria, o por lo menos secundaria-alta, donde se nota una relación no solo estadísticamente fuerte sino sustantivamente fuerte entre educación y cohesividad. Es de notar la sistemática diferencia en ambos gráficos –que provienen de fuentes diferentes–, respecto de la cohesividad en las dos generaciones comparadas, lo que sugiere factores de *período* interesantes de investigar.

Gráfico Nº 2
RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN Y COHESIVIDAD
(Total de países de Latinoamérica, 2005)



Fuente: Crouch et al. (2007) a partir de datos de Latinobarómetro 2005 (capítulo 7 de este libro).

La cohesividad en los individuos o en comunidades determina en forma directa niveles de capital social, pero no necesariamente la cohesión social. Esta, como se adujo, involucra no solo redes y confianza dentro de grupos, sino entre ellos, lo que implica significados compartidos y cuestiones de poder y distribución de recursos, instituciones e ideologías. La distinción aludida es la que ayuda a despejar la paradoja de que Estados Unidos exhiba simultáneamente niveles crecientes de educación y al mismo tiempo erosión de su cohesión social; que pueda tener proporciones altas de individuos con disposiciones pro «confianza» y «asociación», y al mismo tiempo fragmentación y conflicto a nivel societal.

El capital social no necesariamente escala hacia arriba desde el nivel de la comunidad hacia el nivel de la sociedad global. La presencia en el nivel individual de «cohesividad» es condición necesaria pero no suficiente de la cohesión social, y esta debe ser considerada en términos sistémicos, como indican Sorj y Tironi:

> Cohesión social es la capacidad dinámica de una sociedad democrática para absorber el cambio y el conflicto social mediante una estructura legítima de distribución de sus recursos materiales y simbólicos, tanto a nivel socioeconómico (bienestar), sociopolítico (derechos) y sociocultural (reconocimiento), a través de la acción combinada de los mecanismos de asignación del Estado, del mercado, de la familia, de la sociedad civil y de las redes comunitarias. (Sorj y Tironi 2007:118-119)

La definición anterior implica que no hay un modelo único de cohesión social ni que esta se puede concebir como medible en una escala unidimensional. Es lo que encontró la investigación comparada de Green et al. (2006): que los factores clave identificados por la teoría del capital social como decisivos para la cohesión –asociatividad, tolerancia, confianza en otros y en instituciones, civismo y participación política– no covariaban entre países. En particular, que niveles de tolerancia y asociatividad no se asocian en todos los países con alta confianza y bajos niveles de criminalidad. Estados Unidos, por ejemplo, tiene altos niveles de asociatividad y de confianza, pero alto nivel de criminalidad; los países nórdicos, en cambio, exhiben altos niveles de confianza y moderados niveles de asociatividad. «No podemos definir una forma única de cohesión social –concluyen los autores–: parecería que hay múltiples tipos de cohesión social, regímenes de cohesión social diferentes» (Green et al. 2006:175).

3. Distribuciones y formación

Los efectos de la educación sobre la cohesión social son multinivel. Ellos están anidados en estructuras, contextos y relaciones sociales que obligan a un análisis que vaya más allá de la noción lineal respecto de qué procesos formativos efectivos afectan positivamente el capital de conocimientos, valores y actitudes de las personas –los que a su vez producen disposiciones al involucramiento social y cívico, afectando positivamente a la cohesión societal. Esta dependerá no solo de lo que porta cada individuo como capital humano, sino también de la comparación de este con los niveles educativos de su grupo, de las configuraciones institucionales que estructuran un orden y, muy decisivamente, de los sistemas de representaciones y creencias que fundan o no la adhesión al mismo.

La línea interpretativa que se desarrolla en adelante es que la educación impacta sobre la cohesión social a través de dos vías fundamentales: indirectamente, a través de la *distribución* de competencias (y por tanto, ingresos, oportunidades y estatus); y directamente, a través de la *formación* en la nueva generación de tales competencias y su socialización en valores, visiones de la sociedad e identidades (Green et al. 2006).

En lo que sigue se examinará evidencia sobre la segunda dimensión aludida: las reformas del currículo para la formación ciudadana, ventana privilegiada para el examen de las orientaciones oficiales respecto a procesos clave para la construcción escolar de las bases culturales de la cohesión social.

II. Nuevos currículos: implicancias para la cohesión

Tal como se afirmó antes, la educación impacta sobre la cohesión social en forma directa a través de la formación en determinadas competencias, valores e imaginarios, los cuales pueden facilitar o no la cooperación y la cohesión. Para examinar una dimensión estructurante de tal formación, el currículo escolar oficial, o la definición estatal de las oportunidades de aprendizaje que organizará cada sistema escolar nacional, constituyen un objeto de análisis clave. Desde la perspectiva de la cohesión social es de crítica importancia evaluar las características del imaginario común al que recurre la educación para establecer los significados compartidos, bases de la confianza y la cooperación cívica.

Analizaremos los contenidos de los currículos oficiales vigentes, es decir, la prescripción de lo que el sistema escolar debe facilitar como oportunidades de aprendizaje respecto a dimensiones relevantes para la cohesión social, definidos entre mediados de la década de 1990 y 2005. Las características político-institucionales de la generación del currículo en cada país constituyen un tema vertebral para responder interrogantes sobre su representatividad, legitimidad y efectividad (vale decir, acerca tanto de su origen como de su «bajada» a las aulas): estos aspectos, sin embargo, aquí no son abordados. Por otro lado, como se sabe, el currículo oficial no es sinónimo de currículo implementado –es decir, transformado en prácticas de aula por los profesores– y menos lo es aún, del logrado o incorporado como aprendizaje por niños y jóvenes. En lo que sigue, el análisis se restringe al currículo prescrito. El valor del mismo –a pesar de su distancia respecto de las dos traducciones que experimenta en su paso a las aulas y a la incorporación en las personas vía aprendizaje– está en que tal prescripción curricular refleja en forma elocuente la definición que una sociedad hace sobre lo que juzga esencial transmitir a la próxima generación, es decir, su propio futuro como sociedad. Simultáneamente, constituye el marco regulador clave de la experiencia educativa que organiza los sistemas escolares públicos, al definir los objetivos y contenidos que enmarcan el quehacer de los profesores, los contenidos de los libros de texto y la evaluación, y en los sistemas más coherentes, también, la formación inicial de los profesores y las actividades de educación continua de los mismos. Si el currículo logrado,

incorporado en las personas, es traducción del prescrito, bien vale la pena comenzar por este al examinar consecuencias de la experiencia educativa sobre la cohesión social.

La experiencia escolar prepara explícitamente para la vida en común, tanto con otros inmediatos (*capital social vinculante*) como lejanos (*capital social puente*). El currículo prescrito de un sistema escolar nacional, como definición oficial de los objetivos y contenidos formativos de tal experiencia, corresponde a la visión de la sociedad sobre sí misma que se procura transmitir a la nueva generación y, por tanto, acerca de tal vida en común y sus nociones y valores constitutivos.

Se han considerado las definiciones curriculares nacionales de Argentina, Brasil Chile, Colombia, Guatemala, México y Perú. Aunque las denominaciones varían, así como también las formas de organizar objetivos y contenidos de aprendizaje, las áreas examinadas del currículo son las de Historia y Ciencias Ssociales, Educación Cívica y Lenguaje, y en algunos casos, Ética y Orientación. Asimismo, se han abordado los objetivos transversales del currículo, que en muchos casos concentran las definiciones nacionales sobre los valores y competencias relacionales a inculcar.

La pregunta que guió el análisis es si las oportunidades de aprendizaje, que el currículo define, contribuyen o no a generar en la nueva generación los conocimientos, habilidades y disposiciones que favorecen la cohesión social, entendida esta a nivel macro, es decir, de la sociedad en su conjunto. Esto llevó a interrogarse por tres dimensiones del currículo, dirigido explícitamente a la formación para la vida en sociedad. En primer término, ¿cuál es la presencia que tienen en el mismo los objetivos y contenidos que apuntan a una identidad común o comunidad moral; vale decir, aquello que trasciende grupos y modos de vida particulares? Segundo, ¿cómo se combinan en las prescripciones del currículo, objetivos y contenidos referidos a ciudadanía, es decir, a las relaciones de los sujetos con la política y el Estado, comparados con aquellos referidos al civismo o las relaciones sociales interpersonales, intragrupos o locales? Por último, ¿cuál es la visión en el currículo del pasado y del futuro de la sociedad en cada caso –observable en su tratamiento de la historia nacional–, relato clave para la identidad y la cohesión?

Las interrogantes referidas dieron lugar a cuatro categorías analíticas, que se utilizaron para examinar comparativamente los currículos de los siete países de la región referidos. La primera categoría, *Sociedad y nación*, contiene las definiciones de los currículos que plasman la visión de sociedad, y si el referente vinculante del conjunto es o no el concepto de nación. La segunda categoría, *Historia*, rescata las relaciones con la propia historia que el currículo escolar busca comunicar a la nueva generación. Esta puede ser celebradora de un origen y trayectoria que es base de identidad y unidad, o estar ausente

como referencia, y, en cambio, el referente de identidad y unidad estar en el futuro, como proyecto a construir. Hay en esta polaridad un sentido adicional: la historia como mito, o la historia como base de reflexividad (Koselleck 1993; Wineburg 2001). La tercera categoría, *Ciudadanía*, se refiere a la presencia e importancia relativa de objetivos y contenidos relacionados con la formación ciudadana o educación cívica tradicional: la preparación para la participación política a través de la educación en el conocimiento y valoración de las instituciones y procedimientos constitutivos de la organización democrática del poder. En términos de las distinciones sobre capital social mencionadas al inicio, ¿cuánto hay en el currículo directamente conectado con la preparación en las competencias para el *capital social puente*? La cuarta categoría de descripción y comparación de los currículos, *Civismo-convivencia*, rescata la presencia e importancia relativa, comparada con la categoría anterior, de objetivos y contenidos referidos a la sociabilidad primaria como a las relaciones en grupos locales o comunitarios. En términos de tipos de capital social, la categoría rescata objetivos y contenidos orientados a formar en las competencias del capital vinculante.

III. Siete currículos comparados

El conjunto de criterios analíticos fue aplicado al currículo de los distintos países con el criterio general de seleccionar los grados de la educación primaria donde se concentraran los objetivos y contenidos de formación ciudadana. Como se aprecia en el Cuadro Nº 1, estos puntos de concentración de la educación ciudadana en el currículo de la educación básica o primaria de los países tienen una distribución amplia, que va desde el 3º grado (México) hasta el 9º grado (Chile y Colombia). Esto constituye un tema en sí –cuándo juzga un sistema escolar que debe ofrecer oportunidades explícitas de aprendizaje de la ciudadanía– que no abordamos, dado nuestro foco en interrogantes sobre la selección de objetivos y contenidos de la educación ciudadana, y no su enseñanza o su efectividad. Por otro lado, el gran rango de los grados examinados genera problemas para la comparación: los niveles de complejidad de objetivos y contenidos, ciertamente varían de acuerdo a las edades de los destinatarios. El análisis, sin embargo, hace abstracción de este aspecto, concentrándose, como se ha dicho, en el significado (en términos de las categorías analíticas recién referidas) de los contenidos y objetivos seleccionados y organizados como oportunidades de aprendizaje, y no en su adecuación etaria, o en las diferencias en forma y nivel de complejidad debidas al factor grado o edad.

Cuadro Nº 1

FORMACIÓN CIUDADANA EN LOS CURRÍCULOS OFICIALES:
GRADOS ANALIZADOS POR PAÍSES

Países	*Grados*											
	1	*2*	*3*	*4*	*5*	*6*	*7*	*8*	*9*	*10*	*11*	*12*
Argentina				x	x	x						
Brasil					x	x	x	x				
Chile						x	x	x	x			
Colombia								x	x			
Guatemala				x	x	x						
México			x	x	x	x						
Perú							x	x				

Fuente: elaboración propia.

1. Argentina

Caracterización general

El análisis del currículum argentino se basa en dos documentos: «Contenidos Básicos Comunes», CBC (1995), y «Núcleos de Aprendizaje Prioritarios,» NAP (2004). Estos últimos corresponden a estándares de aprendizaje prescritos para cada año de la secuencia curricular y diversos campos de conocimientos. El estudio abarca el último ciclo del nivel primario, que se inicia en el 4° grado y concluye en el 6°. El área curricular corresponde a Ciencias Sociales.[7]

RECUADRO Nº 1.
ARGENTINA: CONTENIDOS BÁSICOS COMUNES, CBC (1995),
Y NÚCLEOS DE APRENDIZAJE PRIORITARIOS, NAP (2004)

Los CBC se formularon a partir de 1994. Fueron publicados para la educación general básica en marzo de 1995 y para la secundaria en julio de 1997, en virtud de la Ley Federal de Educación (1993). Se concibieron como una definición de contenidos, sobre la base de los cuales cada jurisdicción podía elaborar su currículo, lo que desde 1995 se conoció como DCP (Diseño Curricular Provincial). Los NAP se vienen desarrollando desde 2004, por acuerdo del Consejo Federal de Educación (Resolución

[7] Por las características de nuestra investigación, hubiese correspondido abordar el área curricular que los NAP denominan «Formación ética y ciudadana»; sin embargo, las prescripciones para esta área de estudios en 2008 solo consideran hasta el primer ciclo del nivel primario.

N° 224). En la Ley de Educación Nacional del año 2006 figuran como un instrumento destinado a favorecer, entre otros fines, «la cohesión y la integración nacional».

A diferencia de los CBC, los NAP no pueden ser adaptados por las provincias. Otra distinción es que los CBC se concibieron como «contenidos» por ciclo; en tanto, los NAP refieren «aprendizajes» por año o grado. La idea es que estos últimos sean más precisos en cuanto a indicar qué se espera de los alumnos (respecto a logros de aprendizaje) en cada tramo de la secuencia curricular, y sirvan, de mejor modo, como guía para que los docentes orienten su tarea hacia el desarrollo de competencias comunes.

Los NAP se han organizado siguiendo las indicaciones de la de la Ley de Educación Nacional, que fija una nueva estructura para el sistema escolar argentino: seis o siete años para el nivel de educación primaria (seis o cinco años para secundaria), según cada provincia determine. En primaria, esto se corresponde con los primeros dos ciclos (de tres) de la enseñanza general básica, a la que responden los CBC.

Los NAP de Ciencias Sociales se estructuran en definiciones que son comunes para toda el área, y otras que se desagregan por ejes, que replican la subdivisión temática presente en los CBC: *Organización del espacio geográfico*; *Sociedades a través del tiempo; Actividades humanas y organización social*. Tanto en las definiciones generales como en aquellas más específicas, agrupadas en ejes (particularmente los últimos dos), hay claves fundamentales para analizar el currículo argentino en la perspectiva de la cohesión social.

El análisis que sigue, considera los dos documentos que en el presente definen el currículo de Argentina, privilegiándose sin embargo los NAP, por ser la definición más reciente y efectiva respecto a orientar el quehacer de los establecimientos.

Valores

Siguiendo la «introducción» de los CBC de Ciencias Sociales, se aprecia el interés del currículo argentino por formar ciudadanos capaces de interactuar en un mundo «atravesado por procesos complejos» y donde las oportunidades (asociadas, por ejemplo, a innovaciones tecnológicas que posibilitan «producir los bienes necesarios para satisfacer [las] necesidades utilizando menos tiempo y esfuerzo») van a la par de problemas de diversa índole (como el «deterioro del ambiente, de desocupación y marginación social, y de movimientos migratorios multitudinarios») (Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal 1995:167).

Frente a esta «encrucijada del presente», se postula que los estudiantes deben adoptar una actitud crítica, que les permita entender el contexto en que viven (apelando a su fondo histórico), pero siempre, en el marco de directrices éticas comprometidas con principios y derechos universales, y la democracia.

De este modo, la información que sirve para contrastar diversas formas de organización política y social, debe ponerse al servicio de una educación que posibilite mejorar la comprensión y valoración de la democracia, entendiendo que ella se construye «con hombres y mujeres capacitados para participar y para demandar el respeto y la plena vigencia de los derechos» (Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal 1995:167).

Este compromiso con el fondo ético que inspira a la democracia se proyecta en los NAP por medio de prescripciones para todo el segundo ciclo de primaria, que promueven la «apropiación de ideas, prácticas y valores democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina» (Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal 2005:48).

Esta referencia a la «sociedad argentina» es importante de recalcar, pues ilustra un aspecto por el cual los NAP, a diferencia de los CBC, muestran gran interés: explicitar que los valores de alcance universal (vinculados al reconocimiento de los derechos humanos y la democracia) se desarrollan en el marco de la comunidad nacional.

Visión de sociedad y nación

Como se ha visto, los CBC proyectan una sociedad atravesada «por procesos complejos», con multiplicidad de «cuestiones a resolver», frente a las cuales se ofrecen «diferentes opciones» (Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal 1995:167).

La diversidad aparece como la nota más distintiva de la visión de sociedad que comunica el currículo de Argentina. Aprender a convivir con ella y superar problemas que se generan cuando la diferencia expresa inequidad, se levanta como un desafío clave para las disciplinas abocadas al estudio y comprensión de la realidad social. Esta conclusión es consistente con otro estudio que, del análisis del área curricular de Formación Ética y Ciudadana, ha destacado el relevamiento por el currículo argentino de valores inspirados en el reconocimiento y aprecio a la diversidad.[8]

---

[8] Cfr. Cox (2002).

En términos generales, los NAP de Ciencias Sociales preservan este enfoque (presente en los CBC), estableciendo ciertas precisiones que apuntan a delimitar lo que cabe entender por «sociedad». Es en este marco que la referencia a la «nación argentina» adquiere mayor visibilidad, por ejemplo, cuando para el segundo ciclo de primaria (4°, 5° y 6° grados) se prescribe que alumnos y alumnas procederán a la «construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural», o cuando se releva la apropiación de «ideas, prácticas y valores democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina» (Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Consejo Federal 2005:48).

Otro elemento a destacar, dice relación con la imagen que se proyecta respecto a la inserción de Argentina en la comunidad internacional. Los CBC tienen una vocación «universalista», en cambio, los NAP, sin excluir lo primero, adoptan un sesgo más «regionalista», lo que se expresa en la valoración que conceden al Mercosur y a América Latina. Sobre este particular, son decidores algunos de los aprendizajes que se prescriben para el último grado de primaria, por ejemplo:

> El conocimiento del mapa político de América Latina y de los procesos de integración regional, en especial el MERCOSUR, considerando distintos tipos de relaciones con el resto del mundo (6°, Organización del espacio). El reconocimiento de los vínculos entre Estados nacionales en el marco de los procesos de integración regional, en especial el MERCOSUR. El conocimiento de la Declaración Universal de los Derechos Humanos y el análisis de su vigencia en la Argentina y en América (6°, Actividades humanas y organización social). (Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal 1995:55-56).

Tratamiento de la historia

En los CBC es patente el interés por aportar un relato sobre el desarrollo histórico de la sociedad argentina (bajo contenidos que se agrupan en el bloque «Las sociedades a través del tiempo»); y, consignado de modo aparte, entregar herramientas que posibiliten el acercamiento crítico hacia el conocimiento de la sociedad (y por ende, de su historicidad) a la luz del tópico «Procedimientos relacionados con la comprensión y la explicación de la realidad social».[9]

---

[9] Esta categoría, que nomina uno de los cinco bloques que estructuran los CBC de Ciencias Sociales, se subdivide en: Formulación de preguntas y de explicaciones provisorias; Diseño y

Los NAP, en tanto, insertan el manejo de habilidades críticas en la apropiación del relato, procurando que el conocimiento respecto del pasado de la nación (que se transmite siguiendo la secuencia cronológica del Cuadro Nº 2) se realice de un modo tal, que el contenido se problematice, lo que da pie para realizar aproximaciones a las tensiones que se viven en el presente.

Cuadro Nº 2

ARGENTINA. CONTENIDOS DE HISTORIA NACIONAL EN EL CURRÍCULO

(Fuente: NAP (2005), Ciencias Sociales, segundo ciclo del nivel primario)

4° grado	- Sociedades indígenas cazadoras-recolectoras y agricultoras - Conquista del continente americano - Organización de la sociedad colonial
5° grado	- Revolución de Mayo - Guerras de independencia - Distintos proyectos de país entre diferentes grupos y provincias
6° grado	- Conflictos y acuerdos que llevaron a la organización del Estado nacional argentino - Políticas para favorecer el desarrollo de una economía agraria para la exportación - La sociedad aluvional»

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Consejo Federal de Cultura y Educación (2005), Ciencias Sociales, segundo ciclo del nivel primario.

Es bajo estas coordenadas que cabe entender, por ejemplo, la pretensión de que los estudiantes, a lo largo del último ciclo de primaria, desarrollen una comprensión de las «distintas problemáticas sociohistóricas», sobre la base de la identificación de «sus diversas causas y múltiples consecuencias, así como las motivaciones y perspectivas de distintos actores sociales que intervienen o intervinieron en los acontecimientos y procesos estudiados» (ver en Cuadro Nº 3, 1.3).

En síntesis, el tratamiento de la historia que se propone desde los NAP, si bien recoge los tópicos que tradicionalmente han sido enseñados por la escuela argentina, releva el abordaje crítico de estos, a fin de dejar traslucir la compleja dinámica de la realidad social, sus problemáticas y tensiones (consigna principal de la reforma curricular argentina en el área de Ciencias Sociales, desde la aparición de los CBC en 1995).

En este marco, la identidad nacional que se forja desde la historia tiende a deshacerse de las premisas esencialistas que la han caracterizado (Romero 2004), para transmitir la idea acerca de que la nación es una construcción que se ha ido edificando en el tiempo y que está en desarrollo.

evaluación de proyectos y/o tareas; Selección y tratamiento de la información; Interpretación; Comunicación. Cfr. Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal (1995:185-188).

De esta forma, objetivos que la enseñanza de la historia tradicionalmente ha asumido, como el recuerdo y celebración de las efemérides patrias (que los NAP siguen recogiendo, ver en Cuadro Nº 3, 1.5), se propone sean trabajados de un modo tal, que ello no lleve al estudiante a creer en un «destino manifiesto».

El estímulo de la reflexividad crítica (que es lo que persiguen la mayoría de los objetivos incluidos en el Cuadro Nº 3), aplicada sobre los contenidos de la historia nacional (Cuadro Nº 2), debiera contribuir a formar ciudadanos con visiones más amplias, que miren Argentina como una sociedad diversa, atravesada por procesos complejos y distintas visiones que han dialogado entre sí o se han enfrentado.[10]

Cuadro Nº 3

ARGENTINA. OBJETIVOS DE APRENDIZAJES EN EL ÁREA DE LA HISTORIA

1. Aprendizajes a desarrollar durante el segundo ciclo del nivel primario (4°, 5° y 6° grados)	1.1.- Interés por comprender la realidad social pasada y presente, expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones. 1.2.- Identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos. 1.3.- Comprensión de distintas problemáticas sociohistóricas y la identificación de sus diversas causas y múltiples consecuencias, así como las motivaciones y perspectivas de distintos actores sociales que intervienen o intervinieron en los acontecimientos y procesos estudiados. 1.4.- Profundización del tratamiento de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones temporales, tales como antes de, después de, durante, mientras tanto, al mismo tiempo, así como el uso de diferentes unidades cronológicas, como década y siglo. 1.5.- Experiencia de participar y comprender el sentido de diferentes celebraciones y conmemoraciones que evocan acontecimientos relevantes para la escuela, la comunidad, la nación y la humanidad.
2. Aprendizajes para el último grado del nivel primario (6° grado)	2.1.- Reconocimiento de los principales conflictos y acuerdos que llevaron a la organización del Estado nacional argentino durante el período 1853-1880. 2.2- Análisis de las políticas implementadas durante la segunda mitad del siglo XIX y comienzos del siglo XX para favorecer el desarrollo de una economía agraria para la exportación (conquista de las tierras aborígenes, aliento a la inmigración ultramarina e importación de capitales extranjeros). 2.3- Conocimiento de la sociedad aluvional (1860-1930), con particular énfasis en los cambios sociales, políticos y demográficos, así como en las características de la producción agropecuaria, de la infraestructura de transportes y comunicaciones, y de la urbanización. 2.4.- Conocimiento del impacto del modelo agroexportador en las distintas realidades regionales.

Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Consejo Federal de Cultura y Educación (2005), Ciencias Sociales.

[10] Un ejemplo de cómo esto se debiera verificar al final del nivel primario, se tiene en el objetivo 2.1 del Cuadro Nº 3. Este plantea que los estudiantes, en 6° grado, debieran aproximarse a entender que el ordenamiento político de su país no es obra de una fuerza ultraterrena que ha marcado el destino de Argentina, sino el producto de circunstancias históricas muy precisas (que se dieron en la segunda mitad del siglo XIX), en las que se desenvolvieron diversos actores que tenían distintas visiones de país, que se enfrentaron y consensuaron. La proyección de esas luchas y acuerdos es lo que en el presente, niños y niñas debieran apreciar, al caracterizar, políticamente, a su sociedad.

Ámbito político: ciudadanía, civismo y convivencia

La forma en que el área curricular de Ciencias Sociales de los CBC aborda la ciudadanía, refuerza lo visto previamente, en relación con comprender y actuar en una sociedad que se asume compleja y diversa. En la sección *Actitudes generales relacionadas con la comprensión de la realidad social*, se prescriben aprendizajes que apuntan a desarrollar una convivencia fundada en el respeto al «pensamiento ajeno», la «sensibilidad ante las necesidades humanas», la «superación de los estereotipos» y la «valoración del trabajo cooperativo» (Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal 1995:190).

Los NAP, en tanto, presentan una serie de objetivos, para el ciclo terminal de la primaria, que sintonizan con estos propósitos, reforzándolos y ampliándolos, según se aprecia en el Cuadro Nº 4.

Cuadro Nº 4

ARGENTINA. OBJETIVOS DE APRENDIZAJES ORIENTADOS A LA FORMACIÓN CIUDADANA

Aprendizajes a desarrollar durante el segundo ciclo del nivel primario (4°, 5° y 6° grados)	**Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP 2004)** 1.- Construcción de una identidad nacional respetuosa de la diversidad cultural. 2.- Apropiación de ideas, prácticas y valores democráticos que permitan vivir juntos y reconocerse como parte de la sociedad argentina. 3.- Valoración del diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás. 4.- Experiencia de elaborar y participar en proyectos que estimulen y consoliden la convivencia democrática y la solidaridad. 5.- Sensibilidad ante las necesidades y los problemas de la sociedad y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad. Fuente: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Consejo Federal (2005, 1995).
	1**. Norma y sociedad** -La función social de las normas -La validez y el respeto de las normas y el buen funcionamiento de los grupos -El incumplimiento de las normas. Necesidades y posibilidades de modificación 2. **La Constitución Nacional** -La historia nacional y la búsqueda de normas que regulen la convivencia social -Los intereses diversos, los conflictos y los obstáculos a la convivencia social -Las formas de participación democrática -Normas, derechos y garantías constitucionales -La democracia y su relación con los derechos y las garantías -La justicia y la solidaridad social como valores sociales básicos 3. **Derechos Humanos** -Textos de las declaraciones universales de los derechos humanos -Relaciones entre democracia, Estado de Derecho y derechos humanos -El derecho a la vida y a la libertad: libertad de conciencia, de expresión, de asociación, de tránsito -Derecho a la no discriminación por religión, raza, género o ideología Fuente: Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal (1995:361), Formación Ética y Ciudadana.

Las definiciones de los NAP se centran en la convivencia democrática y sus requerimientos. Se entiende por democracia un modo de vida que asume vivir en la diferencia sin por ello renunciar a un orden colectivo mayor que integre, el cual se denomina nación. Por eso que el respeto por la diversidad cultural opera en el marco de la construcción de «la identidad nacional», y la apropiación de los principios democráticos remata en la comprensión de que se es miembro «de la sociedad argentina» (Cuadro Nº 3, objetivos 1 y 2).

Por otro lado, la idea de democracia que trasuntan los NAP de Ciencias Sociales, en correlato con lo que algunos estudios denominan «democracia de ciudadanos y ciudadanas» (por oposición a mera «democracia electoral»),[11] incentiva el encuentro y la resolución de conflictos a través del diálogo y la participación en experiencias colectivas, que demuestren la solidaridad y la sensibilidad que se tiene ante los problemas sociales (Cuadro Nº 4: objetivos 3, 4 y 5).

Respecto a los objetivos y contenidos tradicionalmente asociados a educación ciudadana (o «educación cívica»), estos figuran en los CBC de 1995, en el área curricular de Formación Ética y Ciudadana.[12] Como se puede observar en los CBC relevantes (sección inferior del Cuadro Nº 4), el foco de las prescripciones sobre los contenidos conceptuales a comunicar en la experiencia escolar de finales de la educación básica no son los otros inmediatos y la convivencia, sino las relaciones con el orden «macro», sea normativo, como es el estudio de las normas y de los Derechos Humanos, o directamente político, como la Constitución nacional.

2. Brasil

Caracterización general

En Brasil, es la Ley de directrices y bases de la educación nacional de 1996 la que determina la responsabilidad curricular del Estado, quedando en manos de la Unión (o gobierno central), en consulta con los gobiernos estatales, la definición del currículo nacional y de las directrices para los distintos niveles de la educación formal.

---

11 Cfr. PNUD (2004).

12 En 2008 no hay aún una definición curricular de NAP para Formación Ética y Ciudadana para el segundo ciclo de la educación básica. Será interesante verificar, cuando estos sean definidos, qué tipo de opción tomarán respecto a los énfasis «ciudadanía política» y «civismo y convivencia».

La responsabilidad de la Unión de producir criterios curriculares comunes se tradujo en la publicación en 1998 de los *Parámetros Curriculares Nacionales*.[13] El organismo responsable de la elaboración de este currículo fue el Ministerio de Educación y Deporte a través de la Secretaría de Educación Fundamental. En relación a los proceso de consultas, el documento oficial se limita a señalar que los equipos técnicos ministeriales elaboraron documentos preliminares, los que fueron sometidos a la discusión y análisis de «profesores que trabajan en los distintos grados de enseñanza, por especialistas de la educación y de otras áreas, así como de instituciones gubernamentales y no gubernamentales» (Ministerio da Educaçâo e do Desporto (1998:5).

Valores

El currículum brasileño adscribe a los valores universales de la justicia, la verdad y el bien común, estableciendo a los derechos humanos como el criterio moral que define las relaciones entre los individuos y el orden político. Junto con ello los tópicos transversales de «Ética» y «Pluralidad cultural» se orientan a la valoración de la solidaridad, la cooperación y el diálogo; de la propia cultura y de la diversidad cultural del país, relevando el valor de la tolerancia; y el rechazo de cualquier tipo de violencia y discriminación (Ministerio da Educaçâo e do Desporto 1998).

Bajo esta lógica, el currículo nacional brasileño define los principios que deben orientar la educación escolar: i) el valor supremo de la dignidad de la persona humana, que implica el «respeto a los derechos humanos, el repudio a la discriminación de cualquier tipo, el acceso a las condiciones para una vida digna y el respeto mutuo a las relaciones interpersonales, públicas y privadas»; ii) la igualdad de derechos, bajo el entendido de que en Brasil «existen diferencias (étnicas, culturales, regionales, de género, etarias, religiosas, etc.) y desigualdades (socioeconómicas) que necesitan ser superadas para que la igualdad sea efectivamente alcanzada»; iii) la participación, concebida como la necesaria

[13] El currículo brasileño se organiza en tópicos transversales y en asignaturas. Los tópicos transversales son: Ética y salud, Medioambiente, Orientación sexual, Pluralidad cultural y Trabajo y consumo. Estos son válidos para todas las asignaturas y se definen para toda la enseñanza básica. Las asignaturas en la educación básica son: Lengua Portuguesa, Matemática, Ciencias Naturales, Historia, Geografía, Arte y Educación Física. Respecto a cada una de estas, *los Parámetros* definen unos objetivos generales a toda la enseñanza básica, luego unos objetivos generales válidos para la asignatura en su globalidad, para, finalmente, explicitar objetivos y contenidos por ciclo (cada ciclo es de dos años). El análisis que sigue se basa en los *Parámetros* del área curricular de Historia para 7° y 8° grados, como en los temas transversales de Ética y Pluralidad cultural.

complementariedad entre «la representación política tradicional y la participación popular en el espacio público»; y iv) la corresponsabilidad por la vida social, en la medida que la responsabilidad por el destino de la vida social «implica la participación en los poderes públicos de los diferentes grupo sociales, organizados o no» (Ministerio da Educaçâo e do Desporto 1998:22).

Visión de sociedad y nación

En relación al tratamiento del concepto de nación, en los tópicos transversales de «Ética» y «Pluralidad cultural» no se hace referencia alguna al mismo o al de identidad nacional, mientras que en la asignatura de Historia, en sus definiciones para 7º y 8º grados, si bien se hace referencia al proceso de construcción del Estado nacional brasileño, esto se hace desde una perspectiva crítica que apunta a revelar las relaciones de poder que explicarían las raíces históricas de los problemas contemporáneos de Brasil. A modo de ejemplo, se señala como contenidos «el mito de la confraternidad étnica y cultural, el mito de los héroes nacionales, el nacionalismo, la construcción de las memorias de grupo, la élite económica nacional y el poder político, los mitos sobre el carácter de la población brasileña» (Ministerio da Educaçâo e do Desporto 1998:69). Sin embargo, al revisar los objetivos generales de la enseñanza básica se hace alusión a la identidad nacional y al sentimiento de pertenencia, los que deben ser construidos «progresivamente» por los estudiantes, luego de profundizar en las dimensiones sociales, culturales y materiales del país» (Ministerio da Educaçâo e do Desporto 1998:7).

En este marco crítico, el currículo brasileño busca educar para la transformación social o la construcción de una sociedad «libre, justa y solidaria», sin discriminación. Así se plantea en la introducción a los tópicos transversales, donde se explicita que «la sociedad brasileña carga una marca autoritaria», por lo que «la ciudadanía en el Brasil de hoy» debe «apuntar a la necesidad de transformar las relaciones sociales en las dimensiones económica, política y cultural, para garantizar a todos efectivamente el derecho de ser ciudadanos» (Ministerio da Educaçâo e do Desporto 1998:19-20).

Tratamiento de la historia

El enfoque para el tratamiento de la historia brasileña versa sobre el análisis cultural y social de las raíces históricas y del presente de Brasil. Los objetivos de la asignatura de Historia refieren a las relaciones sociales, económicas y políticas al interior de los fenómenos y procesos históricos, al reconocimiento de las distintas formas de relaciones de poder y a las dinámicas involucradas en el proceso de formación de la nación y el Estado (ver Cuadro Nº 5).

No hay referencias en el currículo a un relato nacional primordialista (un mito de origen y destino) (Soysal y Wong 2008; Meyer 2008), sino que por el contrario, el tratamiento de la historia se inscribe en una vertiente crítica centrada en el análisis de las lógicas de poder y sus efectos sobre los procesos de construcción del Estado (Ministerio da Educação e do Desporto 1998:65-67).

Ámbito político: ciudadanía, civismo y convivencia

Si se consideran las prescripciones curriculares organizadas en los tópicos transversales y en la asignatura de Historia, la relación entre la «ciudadanía política» y el «civismo y la convivencia», se observa que los objetivos y contenidos se inclinan marcadamente hacia este segundo ámbito. Como puede observarse en el Cuadro Nº 5, de 17 objetivos definidos en los temas transversales de Ética y pluralidad, y en la asignatura de Historia, uno se refiere a «normas y leyes» y su base moral (objetivo 1, columna 1), otro se refiere al estudio del proceso de formación y las dinámicas del Estado nacional (objetivo 3, columna 3), y, por último, hay un objetivo que consiste en la explicación de relaciones socioeconómicas y políticas en la historia, «con énfasis en el tema ciudadanía» (objetivo 1, columna 3). Puede constatarse que los restantes 14 objetivos tienen su foco en relaciones sociales, culturales, y la reflexión y crítica acerca de las mismas, desde criterios y valores de respeto mutuo, justicia, solidaridad y diálogo, valoración de la diversidad cultural y práctica de la tolerancia, participación y rechazo de cualquier tipo de violencia y discriminación en contextos locales de convivencia.

Cuadro Nº 5

BRASIL. OBJETIVOS RELATIVOS A CIUDADANÍA. *PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES*. TERCER Y CUARTO CICLO DE ENSEÑANZA FUNDAMENTAL

Tema transversal Ética: objetivos 5° y 6° grados	*Tema transversal Pluralidad cultural: objetivos 5° y 6° grados*	*Asignatura de Historia: objetivos 7° y 8° grados*
1.- Reconocer los principios (morales) en los que se sostienen las normas y las leyes. 2.- Reflexionar críticamente sobre las normas sociales, buscando su legitimidad en la realización del bien común. 3.- Entender la vida en la escuela como participación en el espacio público, utilizando el conocimiento adquirido en la construcción de una sociedad justa y democrática.	1.- Reconocer el valor de su propia cultura, apreciar sus características en forma crítica, enriqueciendo la experiencia de la ciudadanía. 2.- Desarrollar una actitud de empatía y solidaridad con aquellos que sufren discriminación. 3.- Repudiar toda discriminación basada en las diferencias de raza, etnicidad, clase social, creencia religiosa, sexo u otra característica individual o social.	1.- Utilizar conceptos para explicar las relaciones sociales, económicas y políticas en realidades históricas, con énfasis en el tema de la ciudadanía. 2.- Reconocer las diferentes formas de las relaciones de poder entre y al interior de grupos sociales. 3.- Conocer las principales características de los procesos de formación y de las dinámicas del Estado nacional. (*Parámetros*, 5ª a 8ª Séries, *Historia*, p. 66)

Tema transversal Ética: objetivos 5° y 6° grados	*Tema transversal Pluralidad cultural: objetivos 5° y 6° grados*	*Asignatura de Historia: objetivos 7° y 8° grados*
4.- Tomar posición de acuerdo a sus propios juicios, considerando diferentes puntos de vista. 5.- Comprender el concepto de justicia basado en la equidad, y comprometerse en actos de cooperación y solidaridad. 6.- Adoptar actitudes de respeto hacia las diferencias entre las personas, y rechazar la injusticia y la discriminación. 7.- Valorar y usar el diálogo como manera de resolver conflictos y tomar decisiones colectivas. (*Temas transversais*, 5ª a 8ª séries, p. 91)	4.- Demandar respeto por uno y por los otros, y denunciar cualquier actitud de discriminación y cualquier violación de los niños y de los ciudadanos en general. 5.- Valorar formas pacíficas y creativas de vivir en conjunto y otros componentes de la diversidad cultural. 6.- Entender la inequidad social como un problema que afecta a todos y como una realidad que es posible modificar. 7.- Analizar y discernir actitudes y situaciones que fomenten cualquier tipo de discriminación e injusticia social. (*Temas transversais*, 5ª a 8ª séries, p. 143)	

Fuente: Cox (2002), basado en Ministerio da Educaçâo e do Desporto (1998).

El currículo brasileño construye una visión de su sociedad como injusta y excluyente, producto de una historia marcada por un pasado esclavista y por un Estado construido sobre la base de relaciones jerarquizadas, paternalistas y clientelísticas. Frente a esto, las prescripciones oficiales sobre el *qué* de la experiencia escolar definen una formación ciudadana centrada en las dimensiones sociales y culturales de la vida en sociedad, relevando los principios de justicia social, pluralismo e inclusión, y bajo el entendido que la educación debe aportar a la transformación de la sociedad. En este marco, objetivos y contenidos referidos a la ciudadanía política en el sentido tradicional de relaciones con el Estado y las leyes, y los asuntos de la nación, tienen un lugar subordinado, sino marginal, marcado por visiones críticas frente al orden político y los mecanismos formales de participación.

3. Chile

Caracterización general

En Chile, la responsabilidad del Estado respecto a la educación está definida en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) de 1990, última normativa legal dictada por el régimen militar (1973-1990).[14]

[14] En su último día en el poder (10 de marzo de 1990), el régimen militar chileno aprobó y publicó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE). La ley pone fin al monopolio ministerial sobre el currículo escolar, consagrando la autonomía de los establecimientos para

Las orientaciones de valor de la LOCE establecen un relevamiento del sentido patrio y el compromiso consiguiente –los estudiantes deben «desempeñarse en su vida de manera responsable, mediante una adecuada formación espiritual, moral y cívica de acuerdo a los valores propios de nuestra cultura»–; se explicita que los alumnos deben «desarrollar su sentido patrio y conocer la historia y geografía de Chile» (Ministerio de Educación de Chile 1990).

De mucho mayor y decisiva influencia sobre el currículo vigente que las orientaciones genéricas de la LOCE fueron las orientaciones consensuadas por la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación de 1994, instancia políticamente plural y de representación y legitimidad amplias. Frente al desarrollo del «sentido de nacionalidad», la referida Comisión postula que la educación tiene un rol fundamental para fortalecer la comunidad nacional en tanto, «es uno de los principales medios de formación de valores, de cultivo de las tradiciones comunes, de aprendizaje del uso responsable de la libertad individual y de adquisición de las habilidades necesarias para desempeñarse en la vida moderna». Asimismo, señala que «la educación es la base común de formación de la ciudadanía y una condición imprescindible para hacer frente a los retos de una economía cuya productividad y competitividad dependen, antes que todo, de la calidad de los recursos humanos del país.» (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación 1995:55).

En ese contexto, la responsabilidad del Estado de elaborar el marco curricular se tradujo en dos documentos oficiales, que plasman tales definiciones: *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica* (1996) y *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Media* (1998).[15]

producir sus propios programas de estudio y creando un nuevo organismo para su control nacional, el Consejo Superior de Educación. La LOCE además estableció que el ministerio debía producir el marco de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos de la enseñanza –al que debía sujetarse toda definición curricular descentralizada– para el 1º de enero de 1991, nueve meses después de inaugurado el gobierno de la transición. La LOCE y sus plazos, con su lógica descarnada de regalo griego al régimen democrático, determinará la primera fase de una larga secuencia de transformación del ordenamiento curricular del sistema escolar de Chile, que en términos políticos evolucionará desde tema impuesto a tema elegido, de la arena político-ideológica a la arena técnico-educativa, y de la construcción intra-muros ministeriales a la construcción con participación amplia de actores (Cox 2006).

[15] El marco curricular chileno se articula en torno a tres categorías: objetivos fundamentales, que consideran objetivos transversales (a las diferentes áreas disciplinarias del currículo), y objetivos verticales (o intra-áreas disciplinarias del currículo); la tercera categoría es la de contenidos mínimos obligatorios, que corresponden a los objetivos «verticales». El objeto del análisis que sigue corresponde a los objetivos fundamentales transversales y la asignatura de «Estudio y comprensión de la sociedad» para el 6º y 8º grado, e «Historia y Ciencias Sociales» para el 9º grado.

Valores

En los objetivos transversales del currículo chileno se verifica la presencia de valores universales comunes a la mayoría de los currículos analizados y que refieren a la justicia, la verdad, el bien común y los derechos humanos. Junto con ello, se hace referencia a la práctica responsable de crecientes grados de autonomía y a la generación de hábitos de generosidad y solidaridad. Asimismo, se evidencia un conjunto de valores que aluden a la participación en la comunidad y a la preparación para el ejercicio de los derechos políticos y civiles que reconoce y demanda «una vida social de carácter democrático», junto con referencias explícitas a la identidad nacional (Ministerio de Educación 2002:7-10).

Es evidente en las definiciones de sus valores inspiradores, que el currículo de Chile busca explícitamente equilibrios entre libertad y solidaridad, entre ciudadanía y competitividad, entre democracia e «identidad y tradiciones», respondiendo así a la valoración del consenso y la inclusión de perspectivas, propias del clima político de la década de 1990. Así, el capítulo del marco curricular dedicado a los objetivos transversales de la educación básica (versión 2002), inicia citando las orientaciones éticas fundamentales concordadas por la referida Comisión Nacional de Modernización de la Educación, que señala que la experiencia escolar común a todos:

> (…)…debe ofrecer a todos los chilenos la posibilidad de desarrollar plenamente todas las potencialidades y su capacidad para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad; en la conciencia de la dignidad humana y de los derechos y deberes esenciales que emanan de la naturaleza del ser humano; en el sentido de la trascendencia personal, el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza; en el amor a la verdad, a la justicia y a la belleza; en el sentido de convivencia democrática, el espíritu emprendedor y el sentimiento de la nación y de la patria, de su identidad y tradiciones. (Ministerio de Educación 2002:7)

Visión de sociedad y nación

En la perspectiva referida, el currículo chileno se plantea como una propuesta de consenso, bajo el entendido que la educación «debe tener una identidad formativa que promueva valores e ideales nacionales compartidos». En esta lógica, en comparación a los otros currículos analizados, la propuesta chilena no profundiza mayormente en la caracterización de la sociedad presente; en su lugar, establece criterios de formación en valores que apuntan tanto a la solidaridad como a la competitividad, al interior de los parámetros mayores fijados por los objetivos de desarrollo democrático y desarrollo económico del país.

Así, el documento definitorio del currículo de la educación básica en su introducción general plantea que la enseñanza escolar tiene dos propósitos prioritarios:

> ...(contribuir) al desarrollo personal pleno de cada uno de los chilenos y chilenas, potenciando al máximo su libertad y sus capacidades de creatividad, iniciativa y crítica. Segundo (contribuir) al desarrollo equitativo, sustentable y eficiente del país. Ambos propósitos no se excluyen uno a otro sino que convergen en la finalidad de contribuir al desarrollo integral y libre de la persona, en un contexto económico y social que, por el nivel de desarrollo alcanzado, potencia las posibilidades de esa libertad, creatividad, iniciativa y crítica. (Ministerio de Educación 2002:3)

En el mismo documento citado, pero en otra formulación del mismo equilibrio aludido, se plantea que «el individualismo extremo, que podría resultar de un ejercicio ilimitado de libertad personal, es moderado por imperativos que brotan de un conjunto de valores que llevan a la persona a compartir con otros los frutos de una libertad que humaniza y se abre a las exigencias del bien común».

Más específicamente, los objetivos transversales definen orientaciones en una triple dirección: la de formación cívica o relaciones con los otros inmediatos, la de formación ciudadana, o las relaciones con la sociedad y el Estado, y la formación en relación a una identidad nacional. Los objetivos del caso señalan que el proceso de socialización escolar debe afianzar en los alumnos capacidades para «participar responsablemente en las actividades de la comunidad y prepararse para ejercer en plenitud los derechos y cumplir los deberes personales que reconoce y demanda la vida social de carácter democrático», junto con «reconocer y valorar las bases de la identidad nacional en un mundo cada vez más globalizado e interdependiente» (Ministerio de Educación 2002:3).

Las orientaciones referidas se plasman con énfasis claramente diferenciados en los objetivos y contenidos del área curricular «Estudio y comprensión de la sociedad», (6°, 7° y 8° grados), teniendo más peso los objetivos y contenidos correspondientes a la dimensión que se ha distinguido como de formación ciudadana –democracia como régimen político, el Estado, la ley–, que la de la formación para la vida con los otros inmediatos y los temas de identidad nacional, como se especifica en el acápite subsiguiente y se evidencia en el Cuadro Nº 6.

Tratamiento de la historia

En el caso de Chile, los estudiantes tienen el primer curso de historia del país en el 6º grado de la educación básica, en la asignatura denominada Estudio y

Comprensión de la Sociedad. En la introducción de esta área de aprendizaje se señala que en los contenidos «relativos a la formación de una conciencia histórica» el foco está puesto en «el proceso de constitución y desarrollo del Estado nacional chileno» buscando entregar «bases fundadas de comprensión y apreciación de la identidad nacional; respeto y apreciación de los principios del Estado de Derecho y la democracia como régimen político» (Ministerio de Educación 2002:135-136).

Cuadro Nº 6

CHILE: CONTENIDOS DE HISTORIA NACIONAL EN 6° GRADO DE EDUCACIÓN BÁSICA. OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS

La Independencia y la formación del Estado nacional: antecedentes, hitos y próceres de la Independencia y la organización de la República.
Evolución republicana en Chile: Guerra del Pacífico, parlamentarismo, régimen presidencial, hitos del Estado chileno hasta el presente. Identificación de elementos de continuidad y cambio en la historia nacional.
Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales.

Fuente: Cox (2002).

Las prescripciones curriculares para el 6º año,[16] tal como se detalla en el Cuadro Nº 6, ofrecen, bajo el objetivo de «Comprender el proceso de Independencia y la formación del Estado y la nación», una visión panorámica de la historia del Chile republicano, que incluye «hitos del Estado chileno hasta el presente» (Ministerio de Educación 2002:138). El programa de estudios correspondiente, elaborado por el Ministerio de Educación, interpreta «hasta el presente» como pasada la mitad de la década de 1990, e incluye por tanto el quiebre del régimen democrático de 1973, el prolongado régimen autoritario de las Fuerzas Armadas que le siguió y la transición a la democracia. La forma en que el programa oficial de estudios (que es optativo para los establecimientos, pero que en el año 2008 lo aplicaba aproximadamente el 86% de los mismos), da cuenta del más divisivo de los eventos de la historia de Chile en el siglo pasado, revela que el tratamiento de tópicos tradicionales en la enseñanza de la historia, incluso en la educación básica, pone el acento en el objetivo de comprender la historia contemporánea, aun si trágicamente divisiva, y en una versión reflexiva de los procesos que, pese a su articulación sobre la

[16] Para analizar el *tratamiento de la historia* se revisaron las prescripciones del 6º grado, ya que en este nivel el currículo prescribe los objetivos y contenidos referidos a la historia nacional. El 7º y 8º grado se refieren al estudio de la historia de Occidente y del mundo contemporáneo, respectivamente.

base del relato histórico, esté lejos de una versión primordialista (mítica) del desarrollo histórico nacional.[17]

Ámbito político: ciudadanía, civismo, convivencia

En el caso chileno, el énfasis del currículo respecto de las posibilidades de centrarse en la convivencia y sus normas cívicas, y centrarse en la ciudadanía –y por tanto en las relaciones de las personas con el sistema político–, el énfasis está claramente puesto en esta última.

Cuadro Nº 7

CHILE: EDUCACIÓN CIUDADANA Y CONVIVENCIA EN EL MARCO CURRICULAR. OBJETIVOS FUNDAMENTALES Y CONTENIDOS MÍNIMOS OBLIGATORIOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA Y DE LA EDUCACIÓN MEDIA (1998)

Contenidos 8° grado	*Contenidos Institucionalidad Política, 9° grado*
1. Diversidad cultural: caracterización comparada de al menos dos países o regiones del mundo. 2. Temas políticos del siglo XX: las guerras mundiales, comprensión de las características de los totalitarismos y las democracias. 3. La globalización y el nuevo mapa político del mundo. 4. Problemas del mundo contemporáneo: investigación de algún tema (como pobreza, la violencia, narcotráfico) y realización de un proyecto de acción respecto a un problema social relevante. 5. Derechos y responsabilidades individuales: reconocimiento de su ejercicio en la familia, la escuela, el trabajo, la comunidad y el Estado. *Mineduc, OF-CMO de Básica, 2002, págs. 141 y 142.*	1. Instituciones del gobierno regional. 2. Conformación de los poderes públicos regionales y formas de participación política de la ciudadanía. 3. La regionalización en una institucionalidad política unitaria; organización política del Estado: poderes públicos, derechos y deberes ciudadanos. 4. Conceptos de soberanía y representación política democrática. 5. Conceptos de nación, Estado, gobierno y régimen político. 6. Diseño y realización de un proyecto grupal de acción social comunitaria. *Mineduc, OF-CMO de Ed. Media, 1998, págs. 102 y 103.*

Fuente: Cox (2002).

[17] Acerca del golpe de Estado de 1973, el programa oficial de estudios de 6° grado propone dos actividades a elección del profesor:

«1. Organizados en grupos recolectan testimonios de adultos cercanos sobre el golpe de Estado de 1973. Complementando con bibliografía elaboran un informe que dé cuenta de los sucesos ocurridos y de las distintas interpretaciones que existen en el país sobre las causas y consecuencias de este quiebre democrático.

2. Leen y comparan bibliografía con puntos de vista opuestos sobre las causas y consecuencias del golpe de Estado de 1973».

En 'Indicaciones al docente', el programa agrega: « El quiebre democrático experimentado en Chile en los años 70 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto. Esta actividad debe ser orientada de modo tal que se logren destacar y valorar los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto de los derechos humanos.

Si se examinan los contenidos de los grados 8° y 9° en el Cuadro Nº 7, se puede observar que de los 11 contenidos definidos, hay solo dos que aluden claramente al ámbito de acción social comunitaria, o de relaciones en contextos primarios (los dos referidos a elaboración de proyectos de acción social comunitaria), mientras que hay un contenido restante que parcialmente menciona este nivel (contenido 5 en 8° grado). Los restantes ocho contenidos apuntan directa o indirectamente al ámbito político, sea de nivel nacional o internacional, con alta especificación de contenidos conceptuales de educación ciudadana (o cívica) tradicional, como lo atestiguan los contenidos 1 al 5 del 9º grado.

4. Colombia

Caracterización general

En el caso colombiano, el marco legal del sistema educativo está definido en la Ley General de Educación promulgada en 1994. Desde la perspectiva curricular, esta establece como responsabilidad del Estado la elaboración de unos parámetros comunes generales, quedando en manos de los establecimientos educacionales la elaboración detallada del currículo a través de «Proyectos Educativos Institucionales».

Junto con definir la responsabilidad del Estado y de los establecimientos educacionales en la elaboración del currículo, la Ley General de Educación tiene definiciones curriculares que plantean como los valores centrales a promover por el sistema escolar el respeto y ejercicio de los derechos humanos y la valoración de la libertad, la justicia y la equidad, por una parte, y el respeto a la diversidad étnica y cultural del país y el ejercicio de principios como el pluralismo y la tolerancia, por otra. En relación a la visión de la sociedad y de la nación, se fomenta el respeto «a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios», al tiempo que se define como «fundamentos de la unidad nacional y de su identidad» a la «comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país» (Ministerio de Educación de Colombia 1994).

En relación a la educación ciudadana que promueve la ley de 1994 a través de sus definiciones curriculares, ella está claramente orientada hacia la

---

Los alumnos y alumnas deben comprender que existen en el país al menos dos grandes interpretaciones del golpe de Estado, las cuales son antagónicas.

Los estudiantes deben comprender el conflicto de los años 70 como un resultado de relaciones y tensiones sociales en las cuales estuvo comprometido el conjunto de la sociedad chilena, no como la acción de bandos o actores particulares». (Ministerio de Educación 1999:52).

«ciudadanía política», lo que la distancia de los instrumentos curriculares diseñados por el Ministerio de Educación a partir de 2002, los que, como se verá, se orientan en otra dirección, privilegiando como su foco el «civismo y la convivencia».

Desde 2002, el currículo escolar de Colombia está formulado como *Estándares Básicos de Competencias*,[18] los que constituyen la última propuesta desarrollada por el Ministerio de Educación.[19] La elaboración de los estándares recayó en equipos técnicos del Ministerio de Educación. El proceso de elaboración de los estándares de competencias en ciudadanía consideró la realización de pruebas muestrales para alimentar con evidencia la definición de los mismos. Para su validación se realizó, en octubre de 2004, un «Foro Nacional,» en los que participaron docentes de 78 municipios y especialistas disciplinarios.

Valores

El principal objetivo de los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas es* contribuir a cambios culturales que posibiliten el asentamiento de una cultura de convivencia y paz. Coincidente con esto, el énfasis está puesto en un conjunto

---

[18] La propuesta curricular se organiza en estándares de competencias o logros de aprendizaje (para el caso que nos ocupa se revisaron los estándares de Competencias Ciudadanas, y los de Ciencias Sociales; estos últimos son parte de un estándar mayor que también contempla otro estándar referido a Ciencias Naturales). Cada estándar se desglosa en grupos de estándares, el de Ciudadanía en: convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática; y pluralidad, identidad y valoración de las diferencias, mientras que el de Ciencias Sociales en: relaciones con la historia y la cultura; relaciones espaciales y ambientales; y relaciones ético-políticas. Cada uno de estos grupos de estándares define una competencia o estándar general o transversal para cada uno de los cinco niveles que contempla cada estándar, los que en crecientes grados de complejidad cubren en su conjunto los 11 años de la escolaridad. A su vez, las tres competencias centrales de cada nivel se desglosan en una lista de competencias específicas que se plantean como necesarias para alcanzar esas competencias centrales. Información extraída de Ministerio de Educación Nacional (2002).

[19] En la elaboración de estos «parámetros comunes» se marcan dos hitos. La publicación, hacia 1998, de la serie de *Lineamientos Curriculares para la Áreas Obligatorias y Fundamentales* y la publicación, a partir de 2002, de los *Estándares Básicos de Competencias*. El análisis se hizo considerando los *Estándares Básicos de Competencias*. Lo anterior, debido a que los *Lineamientos* no se organizan por grados escolares y no guardan una relación de continuidad con los estándares publicados con posterioridad. Si bien, oficialmente se señala que ambas herramientas son complementarias, organizan los saberes en distintas asignaturas y responden a criterios curriculares diferentes. Los *Lineamientos Curriculares para la Áreas Obligatorias y Fundamentales* son orientaciones para que cada establecimiento educacional elabore su propio currículo. Si bien se estructuran por área, y dentro de cada una de ellas por «ejes generadores», son solo lineamientos y no prescriben competencia u objetivos o contenidos por grado escolar. Por su parte, los *Estándares Básicos de Competencias* se articulan en torno a competencias organizadas por niveles, cada uno de los cuales agrupa dos grados escolares.

de valores orientados a la convivencia, referidos a la valoración de la diversidad, la pluralidad, la tolerancia y la paz. Junto con ello, se explicitan otro grupo de valores comunes a la mayoría de las definiciones curriculares nacionales, como la valoración de la democracia y el fomento al respeto y ejercicio de los derechos humanos (Ministerio de Educación Nacional 2002:155-161).

Visión de sociedad y nación

Las principales referencias valorativas sobre sociedad y nación se encuentran en los *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas* y se orientan en forma proyectiva hacia la sociedad deseada, que nace de una visión severamente crítica respecto del presente de la sociedad colombiana. De manera similar, los *Estándares Básicos de Competencias en Ciencias Sociales*, si bien se refieren al desarrollo histórico de la sociedad colombiana, no presentan definiciones curriculares que den cuenta de aprendizajes orientados a la valoración de las raíces históricas del Estado o de la nación.

En la introducción del estándar de ciudadanía se caracteriza el presente de la sociedad colombiana como excluyente socialmente, con altos índices de corrupción y con altos niveles de violencia en la familia, la política y la vida urbana. Por tanto, se busca que el nuevo currículo contribuya «a la transformación cultural de nuestro país», para alcanzar una sociedad pacífica, pluralista, tolerante, comprometida con la democracia y el respeto y ejercicio de los derechos humanos (Ministerio de Educación Nacional 2002:159).

Tratamiento de la historia

Un análisis general del estándar colombiano de Ciencias Sociales revela que este se ubica dentro de una visión reflexiva y crítica de la historia colombiana.

Se opta en primer término por una aproximación desde las Ciencias Sociales, explicitada en la introducción del estándar, que considera el saber histórico como un conocimiento en constante construcción a partir de interpretaciones diversas y a la vez complementarias. A esto se agrega la definición de un eje que progresa a lo largo de toda la escolaridad, referido a la indagación e interpretación historiográfica (denominado «me aproximo al conocimiento como científico social»), que promueve el análisis de interpretaciones divergentes sobre los procesos históricos colombianos. En el caso del ciclo de 8º a 9º grado, este está centrado en la historia contemporánea del país y prescribe el conocimiento de los grandes procesos políticos, económicos, demográficos, sociales y culturales, desde una perspectiva preferentemente analítica. En ese sentido, cabe precisar que de los tres logros de aprendizaje definidos para este ciclo se precisa uno

referido a la relación del espacio geográfico y el ser humano, mientras que los otros dos señalan: «Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia» y «Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia» (Ver Cuadro Nº 8 Columna 1). En el mismo sentido, de los 14 indicadores de desempeño en los que se desglosan los logros de aprendizajes recién citados, ninguno se inscribe en la lógica de los tradicionales relatos nacionales (Ministerio de Educación Nacional 2002:129-30).

Cuadro Nº 8

COLOMBIA: COMPETENCIAS A LOGRAR EN EL CICLO DE 8° Y 9° GRADOS

Estándares básicos de competencias en Ciencias Sociales y ciencias (sub-eje Ciencias Sociales)	*Estándares básicos de competencias ciudadanas*
- Identifico el potencial de diversos legados sociales, políticos, económicos y culturales como fuentes de identidad, promotores del desarrollo y fuentes de cooperación y conflicto en Colombia.	- Construyo relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio.
- Reconozco y analizo la interacción permanente entre el espacio geográfico y el ser humano, y evalúo críticamente los avances y limitaciones de esta relación.	- Participo o lidero iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos.
- Analizo críticamente los elementos constituyentes de la democracia, los derechos de las personas y la identidad en Colombia.	- Rechazo las situaciones de discriminación y exclusión social en el país; comprendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad.

Fuente: elaboración propia basada en Ministerio de Educación Nacional (2002).

Ámbito político: ciudadanía, civismo y convivencia

La naturaleza de la ciudadanía que los instrumentos curriculares analizados promueven, se inclina, muy marcadamente, hacia el «civismo y la convivencia».

En el caso del estándar referido a ciudadanía, es en el ámbito del «civismo y la ciudadanía» donde se encuentran los aspectos medulares del currículo. En la presentación del estándar de ciudadanía se señala que el núcleo central para ser ciudadano es «pensar en el otro» (Ministerio de Educación Nacional 2002:150), bajo el entendido de que la formación ciudadana «supone el concurso de un conjunto de conocimientos, competencias cognitivas, emocionales, comunicativas e integradoras que, articulados entre sí, hacen posible actuar de manera constructiva en la sociedad democrática» (Ministerio de Educación Nacional 2002:155).

Para el ciclo de 8º y 9º grados, se prescribe la construcción de «relaciones pacíficas que contribuyen a la convivencia cotidiana en mi comunidad y municipio», el rechazo a «las situaciones de discriminación y exclusión social en el

país; comprendiendo sus posibles causas y las consecuencias negativas para la sociedad» junto con la participación o liderazgo de «iniciativas democráticas en mi medio escolar o en mi comunidad, con criterios de justicia, solidaridad y equidad, y en defensa de los derechos civiles y políticos» (Ministerio de Educación Nacional 2002:176-77) (ver Cuadro Nº 8, columna 2).

En relación a la «ciudadanía política» es de notar la mínima presencia de definiciones referidas a la relaciones del ciudadano con el Estado, la norma o con las instituciones políticas. De hecho, en el grupo de estándares transversales denominado «Participación y responsabilidad democrática», donde por la estructura del instrumento se debiesen concentrar las prescripciones referidas a las relaciones del ciudadano con las normas y la institucionalidad, de las 11 competencias específicas señaladas solo una se orienta hacia este ámbito, «Comprendo las características del Estado de Derecho y del Estado Social de Derecho y su importancia para garantizar los derechos ciudadanos». Esto, a pesar de que en la introducción del estándar de ciudadanía se señala que uno de los marcos normativos de la propuesta es la Constitución de 1991 (Ministerio de Educación Nacional 2002:151-54).

5. Guatemala

Caracterización general

El análisis del currículo guatemalteco se basa en el documento «Currículum Nacional Base» (CNB 2005).[20] Las competencias que señala derivan de diversas fuentes, entre las más significativas se cuenta:

- La Ley de Educación Nacional (1991), que establece los «fines de la educación nacional». Estos perfilan una formación ciudadana, afincada en principios valóricos y políticos comprometidos con la nación, la democracia y los derechos humanos.[21]

[20] En primaria, existe un CNB que cubre el primer ciclo (1° a 3° grados) y otro que abarca el segundo (4° a 6° grados). En este último hemos focalizado la atención. Los objetivos y contenidos, prescritos por el CNB, abarcan la primaria completa («competencias marco»), sectores de aprendizaje («competencias de área») y grados específicos por áreas («competencias de grado»). El área en la que concentramos la atención es la de Ciencias Sociales; consideramos asimismo el área curricular de Formación ciudadana.

[21] En relación con esto, considérense los siguientes *fines de la educación nacional*: «Formar ciudadanos con conciencia crítica de la realidad guatemalteca en función de su proceso histórico para que asumiéndola participen activa y responsablemente en la búsqueda de soluciones

- Los Acuerdos de Paz (1995), específicamente el de Identidad y Derechos de los Pueblos Indígenas,[22] que plantea el desafío de formar ciudadanos que reconozcan, dentro de la unidad nacional, el carácter social y culturalmente diverso de la sociedad guatemalteca.

La Comisión Consultiva para la Reforma Educativa (CCRE), el ente responsable de plasmar los Acuerdos de Paz en la reforma educacional (a cargo del ministerio del ramo), llevó estas directrices al CNB, contando con el apoyo técnico de organismos internacionales, específicamente, el International Bureau of Education de la UNESCO.

Valores

En consideración a lo indicado, los valores que el CNB promueve, buscan establecer un equilibrio; por una parte, afirmar la unidad nacional, y por la otra, favorecer el reconocimiento de la diversidad cultural existente en el país, asumiéndola como un elemento que enriquece a la nación guatemalteca y que, por ende, se debe preservar. De ahí que el currículo perfile un ciudadano comprometido con valores que le permitan desenvolverse en una sociedad «cimentada en la riqueza de su diversidad natural, social, étnica y cultural, y en la vivencia permanente de valores para la convivencia y la consolidación de la cultura de paz» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:8).

En este marco, la adhesión y lealtad a los valores de la democracia (entendida no solo como un mecanismo para resolver la cuestión del poder, sino como una forma de vida) alcanza suma relevancia. El fortalecimiento de la convivencia democrática se proyecta como uno de los principales contribuciones del currículo nacional a los fines que persigue la reforma educacional guatemalteca: «satisfacer la necesidad de un futuro mejor»; esto es, «lograr una sociedad pluralista, incluyente, solidaria, justa, participativa, intercultural, pluricultural, multiétnica y multilingüe» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:6).

---

económicas, sociales, políticas, humanas y justas»; «promover la enseñanza sistemática de la Constitución Política de la República, el fortalecimiento de la defensa y respeto a los Derechos Humanos y a la Declaración de los Derechos del Niño»; «capacitar e inducir al educando para que contribuya al fortalecimiento de la auténtica democracia y la independencia económica, política y cultural de Guatemala dentro de la comunidad internacional»; «promover en el educando aptitudes responsables y comprometidas con la defensa y desarrollo del patrimonio histórico, económico, social, étnico y cultural de la Nación». Cfr. Guatemala (1991).

[22] Este acuerdo se firmó en México, el 31 de marzo de 1995. Los pactantes fueron el gobierno de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca, URNG. Ver Guatemala (1997).

Visión de sociedad y nación

En la sección «visión de nación» de los CNB, se entrega una imagen de Guatemala que la describe, en lo que ella es y lo que proyecta ser. Se la define como un Estado «multiétnico, multicultural y multilingüe», en camino de ser una nación «justa, democrática, pluralista y pacifista»; con una riqueza que descansa en la «diversidad natural, social, étnica y cultural» y en valores que dan sustento a una convivencia inserta en el marco de «la cultura de paz» y la búsqueda «del desarrollo equitativo y del bienestar personal y colectivo» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:8).

En cuanto a su organización, Guatemala se presenta como un país donde el Estado de Derecho trata por igual a todos los ciudadanos, independiente de su condición. Para sostener este punto, se destaca la derogación de todas las leyes que han tenido «implicancias discriminatorias» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:8).

La alusión a leyes con «implicancias discriminatorias» que se han derogado, da cuenta de las tensiones y fracturas (guerra civil) que han atravesado a la sociedad guatemalteca en el último tiempo, y que han dejado un legado que no se quiere volver a repetir.

En cambio, el legado que sí interesa preservar, dice relación con la riqueza étnica y cultural de la sociedad guatemalteca, tradicionalmente no reconocida, pero que los Acuerdos de Paz relevaron, convirtiéndola en un valor a inculcar y proyectar. En la medida en que este objetivo se logre, Guatemala se acercaría al ideal que el currículo perfila: una nación «justa, democrática, pluralista y pacifista», donde la «cultura de paz» y el «desarrollo equitativo» tengan plasmación concreta.

Para alcanzar este norte, la educación (en particular la formación ciudadana) se presenta como un medio fundamental, toda vez que ella aporta conocimientos y destrezas y valores, orientados hacia las expectativas de nación que se proyectan, y que se asientan en el respeto a principios universales de derechos humanos (nacionalmente consensuados, tras los Acuerdos de Paz) y experiencias que se quieren repetir (la condición de ser un país culturalmente diverso) y otras de las cuales se busca aprender, por traumáticas que sean, ya que se les requiere para crear conciencia del «nunca más».

En este marco, la identidad nacional que el currículo proyecta, mira al pasado de modo crítico, para rescatar elementos que explican el carácter «multiétnico, multicultural y multilingüe» del Estado guatemalteco y, a la vez, evidencia los factores que explican por qué no se tiene la nación que se quiere, «justa, democrática, pluralista y pacifista».

Tratamiento de la historia

Lo descrito en el punto anterior ayuda a entender la forma en que el currículo guatemalteco aborda el tratamiento de la historia.

En esta dimensión, se busca que los estudiantes desarrollen una visión comprensiva del presente, en perspectiva histórica, crítica, pero a la vez constructiva. La crítica se vuelca a identificar los factores que explican la fractura y falta de cohesión social, que, históricamente, ha caracterizado al país, derivando de esto una lección cívica que lleve a valorar los esfuerzos por construir una nueva forma de organización política, económica y social, que sea inclusiva y brinde las oportunidades para que todas las personas puedan acceder al desarrollo. Las llamadas «competencias marco» sustentan este propósito.[23]

Otro referente son las competencias que se especifican para el área de Ciencias Sociales (segundo ciclo de primaria). Allí se establece, por ejemplo, que la información histórica debe servirle al estudiante «para interpretar su realidad presente», lo cual es consistente con un propósito más global: favorecer comprensiones del pasado, del presente y de las tendencias de los cambios futuros, de modo tal que el educando pueda asumir «una función social, consciente y proactiva», y se perfile como «sujeto de la historia y no objeto de la misma» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:76).

Los contenidos que se trabajan en esta área, en línea con los objetivos enunciados, reafirman lo sostenido en cuanto a cómo, desde el currículo, se aborda el tratamiento de la historia. Por una parte, es notorio el interés por trabajar temáticas, en el último ciclo de primaria, que permitan avanzar hacia un reconocimiento, valoración y proyección del patrimonio cultural del país, enfatizando su diversidad.[24] Por otro lado, es significativa la presencia de contenidos

---

23 Para todo el nivel de educación primaria, se prescriben «competencias marco», que en lo que a la comprensión de la sociedad respecta (incluida su dimensión histórica), proponen lo siguiente: «utiliza el pensamiento lógico, reflexivo y crítico propositivo en la construcción de conocimiento y solución de problemas cotidianos»; «utiliza críticamente los conocimientos de los procesos históricos desde la diversidad de los pueblos y del mundo, para comprender el presente y construir el futuro» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:17).

24 En relación con este punto, los siguientes contenidos forman parte del «tendido curricular», prescritos para toda la secuencia que va de 4°a 6° grado: «Saberes propios de los pueblos»; «Protección y conservación del patrimonio cultural»; Semejanzas y diferencias entre los grupos étnicos de Centroamérica»; «Pueblos americanos y de otros continentes»; «Aportes tecnológicos de los pueblos originarios y actuales de Guatemala y otras poblaciones originarias»; «Registro del pasado de los pueblos de Guatemala, América y el Mundo: oralidad. mitos, leyendas y textos cosmogónicos, tradición oral»; «Orígenes y evolución de los diversos pueblos que poblaron Mesoamérica y Centroamérica. América y otras culturas»; «Diferencias y semejanzas entre la población indígena y ladina de Guatemala y otras poblaciones de Centroamérica, América y el Mundo»; «Evolución de las sociedades agrícolas

que dan cuenta de las fracturas que atraviesan a la sociedad guatemalteca y de las cuales se debe aprender para no repetir. Dichas fracturas se presentan en marcos temporales de larga y corta duración: Conquista, Colonia, República; historia reciente, con mención a los conflictos armados que asolaron Centroamérica hasta anteayer.[25]

Ámbito político; ciudadanía, civismo y convivencia

Los contenidos que comúnmente se asocian con la educación cívica (derechos y deberes, normas, leyes y constitución; ciudadanía e institucionalidad política) no se encuentran en el área de Ciencias Sociales, sino en otra área curricular, llamada Formación Ciudadana. En esta, destacan como tópicos centrales la participación democrática y la búsqueda de la paz, en un contexto que reconoce y acepta la diversidad. Los contenidos que se prescriben para el 6° año apuntan a comprender en qué consiste el «ejercicio de la ciudadanía participativa», cuáles son las «instituciones que velan por el ejercicio democrático en Guatemala» y cómo se gestiona la «formulación de proyectos participativos». Además, y en relación con una concepción amplia de desarrollo, se propone que los estudiantes conecten desarrollo humano con «participación social y ciudadana» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:102).

El punto aquí es sentar la idea de que una social plural, que acepta vivir en la diversidad, requiere de mecanismos democráticos que favorezcan el diálogo, la resolución pacífica de controversias y la búsqueda de voluntades en torno a proyectos compartidos. Es en este marco que se constata la doble intencionalidad formativa del currículo, que apunta a sentar bases cognitivas y morales para la participación como para la valoración de las normas y las instituciones de la democracia.

mesoamericanas, americanas y de otros continentes»; «Culturas antiguas de Centroamérica, América y el Antiguo Continente»; «Pueblos descendientes de las antiguas culturas que viven hoy en Guatemala, Centroamérica, América y el Mundo» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:79-80).

[25] En comparación con los contenidos presentados en la nota anterior, los que aquí se refieren, cuantitativamente son menores: «La conquista y sus efectos: evangelización, castellanización, sincretismo y resistencia indígena»; «Principales procesos históricos que se desarrollaron en Centroamérica a partir del siglo XIX: producción cafetalera, triunfo liberal, expropiación de tierras comunales indígenas y dictaduras liberales»; «Crisis políticas y aperturas democráticas en Centroamérica durante el siglo XX: dictaduras, conflictos armados, gobiernos autoritarios y marcos de negociación» (Guatemala. Ministerio de Educación 2005:79-80).

6. México

Caracterización general

El análisis del currículo mexicano para la enseñanza primaria se sustenta en el plan y programa de estudios de 1993, diseñado en el marco de la «modernización educativa», impulsada en el gobierno de Carlos Salinas de Gortari.[26]

En lo curricular, la referida modernización postuló que los planes y programas de estudios debían contribuir a integrar el proceso educativo a un mundo dinámico, haciendo que lo enseñado resultara significativo para los estudiantes, lo que implicaba eliminar el aprendizaje memorístico y actualizar contenidos, así como también métodos de enseñanza.[27]

En paralelo, y como reacción «a la apertura comercial y la invasión de los medios de comunicación» (propiciada por la misma modernización), el cambio curricular estimuló el conocimiento de la historia patria, para afirmar la identidad nacional (Vázquez 1996). La Ley General de Educación (1993) avaló esta opción, al prescribir, como finalidad educativa, el fortalecimiento de «la conciencia de la nacionalidad y de la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país» (México 1993).

Valores

Los valores que los planes y programas de estudio vigentes relevan, son consistentes con lo que el currículo mexicano tradicionalmente ha fomentado desde la consolidación del proceso revolucionario, iniciado en 1910. Los conceptos de nación y democracia, principios consagrados por la Constitución de 1917,[28] se proyectan como centrales y determinantes.

En relación con el tópico nación, en la introducción de los planes y programas de 1993 se plantea como un reto el asegurar que los estudiantes adquieran conocimientos que les proporcionen «una visión organizada de la historia y la geografía de México». En relación con la democracia, se remarca que la

---

26 En la actualidad, se discute una propuesta de reforma al programa de enseñanza primaria (1° a 6° grados), vigente desde 1993, que busca articularlo a los programas elaborados en el último lustro, para el nivel preescolar y la educación secundaria (7° a 9° grados). Por encontrarse en etapa de discusión, el nuevo diseño curricular no ha sido considerado por el análisis que sigue.

27 Cfr. «Acuerdo Nacional de la Educación Básica», en *Diario Oficial de la Federación*, 19 mayo de 1992.

28 Cfr. Artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que menciona objetivos y valores que deben inspirar a la educación impartida por el Estado.

educación primaria debe brindar a las nuevas generaciones oportunidades para formarse éticamente mediante «el conocimiento de sus derechos y deberes y la práctica de valores en su vida personal, en sus relaciones con los demás y como integrantes de la comunidad nacional» (México-SEP 1993).

A estas definiciones, en el último tiempo se han agregado otras que valoran la diversidad cultural existente en México. En el sexenio del presidente Fox (cuyo triunfo electoral quebró el tradicional dominio del PRI) se aprobó el Programa Nacional de Educación 2001-2006.[29] Este, explícitamente, se refirió a la necesidad de inculcar una nueva visión de lo que es México, en vista de que la nación estaba «dejando de concebirse a sí misma como culturalmente homogénea». El citado documento concluyó «que no existe una sola identidad mexicana, que hace algunos años solía definirse como mestiza, sino muchas, tantas como identidades regionales y étnicas existen en el país» (México 2001).

Estas orientaciones sirvieron para reenfocar los contenidos y objetivos de aprendizaje para la enseñanza preescolar (reformada el 2004) y secundaria (reformada el 2006), y a corto plazo, debieran impactar sobre el currículo de primaria que ha quedado desalineado respecto de estos dos niveles.

Visión de nación y sociedad

El programa de enseñanza primaria proyecta una visión de sociedad y de país sólidamente unificada y arraigada en el tiempo. A este respecto, es sintomático que el programa de Historia se inicie con una unidad denominada «México prehispánico», título que proyecta la idea de que México era una entidad en forma antes del proceso de conquista (México-SEP 1993).[30]

A nivel institucional predomina la idea de que México vive un «proceso de transformación en el que se fortalecen la vigencia de los derechos humanos, la democracia, el Estado de Derecho y la pluralidad política». Por otro lado, se destaca como logro a consolidar, la diversificación de «las organizaciones y los mecanismos de participación de los ciudadanos» (México-SEP 1993).[31] En este marco, la formación escolar, especialmente, la que se relaciona con la asignatura de educación cívica, se proyecta determinante para formar un ciudadano acorde con el modelo de la nación democrática que se postula, donde los sujetos conozcan «sus derechos y los de los demás», y sean responsables «en el cumplimiento de sus obligaciones» (México-SEP 1993).[32]

---

[29] Aprobado por decreto publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, 15 enero de 2003.
[30] Ver el programa de Historia para 4° grado.
[31] Ver programa de Educación Cívica. Enfoque.
[32] Ídem.

Tratamiento de la historia

El programa de 1993 considera la historia como un factor «imprescindible en la maduración del sentido de la identidad nacional», lo que explica que el estudio de la disciplina histórica se inicie, en 4° grado, con un «curso general e introductorio de la historia de México» y prosiga, en 5° y 6° grado, con un curso «que articula la historia de México, presentando mayores elementos de información y análisis, con un primer acercamiento a la historia universal, en especial a la de las naciones del continente americano» (México-SEP 1993).[33]

Sin desconocer que la historia debe estimular competencias críticas, lo que se privilegia es la edificación de un orden simbólico, unitario, en el que fundar la identidad. Bajo estos referentes cabe entender la opción del curriculista por obviar temas que puedan resultar conflictivos, al poner en entredicho la idea de unidad que se quiere proyectar.

Sobre este último particular, es ilustrativo que el relato histórico concluya con las transformaciones que experimentó el México posrevolucionario, y que llevaron a este país a convertirse en una de las principales potencias industrializadas del mundo, sin que se aluda a Tlatelolco ni a otros hechos que significaron profundos quiebres en la sociedad mexicana.[34]

En este mismo registro (que ve en la historia un insumo clave para potenciar la unidad nacional) cabe situar el conocimiento y la reflexión «sobre la personalidad y el ideario de las figuras centrales en la formación de nuestra nacionalidad». El currículo se propone estimular «la valoración de aquellas figuras cuyo patriotismo y tenacidad contribuyeron decisivamente al desarrollo del México independiente», a fin de madurar el «sentido de la identidad nacional» (México-SEP 1993).[35]

Ámbito político: ciudadanía, civismo y convivencia

La orientación y propósitos de la formación cívica derivan, directamente, de los principios consagrados en la Constitución mexicana. Esta plantea que la

---

33 Ver programa de Historia. Enfoque.

34 La secuencia curricular que sigue el curso de Historia mexicana, en primaria, concluye en 6° grado. Los contenidos que se prescriben para la última unidad (denominada «Las transformaciones del México contemporáneo») reparan en aspectos que dejan una positiva impresión sobre el desarrollo político del país en las últimas décadas. Se habla de «estabilidad política» (avances y conflictos en la consolidación de la democracia hasta el gobierno de Adolfo López Mateos) y del «cambio económico y social» en un período que muchos autores conceptualizan como «milagro mexicano».

35 Ver programa de Historia. Enfoque.

educación debe ser laica («y, por tanto, se mantendrá ajena por completo a cualquier doctrina religiosa»); democrática («considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo») y fortalecedora de la «conciencia nacional y el amor a la patria» (México-SEP 1993).[36]

En virtud de lo anterior, la propuesta curricular en educación cívica insta a que los alumnos reflexionen sobre su condición de ciudadanos mexicanos, partiendo de temas relativos a las costumbres, las tradiciones y la lengua de su país, para, desde el 3º grado, introducirse en «nociones más abstractas como la de Estado-nación».[37]

En comparación con estos contenidos, que dan cuenta de la forma en que tradicionalmente se ha entendido la educación cívica (vínculo de los individuos con la sociedad políticamente organizada), los tópicos que aluden a formas menos convencionales de participación ciudadana tienen un peso relativo inferior.[38]

En síntesis, en el ámbito político es clara la opción del currículo mexicano por propiciar lealtades hacia el Estado-nación, visto como la entidad responsable de preservar la unidad mexicana y estimular el orgullo patrio.

7. Perú

Caracterización general

En Perú, la ley marco del sistema de educación es la Ley General de Educación de 2003. Esta señala al Estado como el responsable de generar «currículos básicos, comunes a todo el país, articulados en los diferentes niveles y modalidades». Sin embargo, se contemplan instancias a nivel regional y local para diversificar el currículo con el fin de responder a las características de los estudiantes y del entorno. En ese marco, «cada institución educativa construye su propuesta curricular, que tiene valor oficial».

---

[36] Ver programa de Educación Cívica. Enfoque.

[37] Contenidos que vertebran esta visión son: La entidad en México; El gobierno de la entidad (3° grado); México, República Federal; La Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos (4° grado); México y el mundo. Principios de las relaciones internacionales (5° grado); La soberanía; La Constitución de 1917 (6° grado). Cfr., *Plan y programas de estudio*. Educación Cívica.

[38] Por ejemplo: «Identificación de organizaciones sociales… en las que participan los ciudadanos» (4° grado). Ibíd.

En forma similar a las leyes analizadas de los otros países, la Ley General de Educación del Perú contempla un conjunto de artículos con prescripciones curriculares, referidos a los principios de la educación, a los fines de la educación peruana, a los objetivos de la educación regular (entiéndase básica) y a la obligatoriedad de la formación ética y cívica. Las prescripciones curriculares de la ley se encuentran en estrecha sintonía con el currículo nacional, describiendo las mismas orientaciones respecto a los valores centrales, a la visión de sociedad y al tratamiento de la historia y la ciudadanía.

El *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular*[39] de 2005 es el documento oficial elaborado por el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Inicial y Primaria, y de la Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria, respondiendo de esta manera a la responsabilidad estatal de elaborar un currículo básico común a todo el país. Según la información oficial, este documento fue sometido a una experimentación en 2.670 instituciones educativas piloto y a un proceso de consulta nacional en el año 2003 (Ministerio de Educación 2004).[40]

Valores

Como se señaló, el currículo nacional guarda una estrecha relación con las prescripciones curriculares de la Ley General de Educación; de hecho, las definiciones valóricas están extraídas textualmente de ese cuerpo legal. Así, los principios centrales que orientan esta propuesta se refieren a la valoración del Estado de Derecho, de la democracia y de los derechos humanos; a la valoración de la diversidad y fomento de una cultura de la paz; y a la valoración del

---

[39] Este documento curricular se organiza, en primer término, según los niveles del sistema educativo (inicial, básica, primaria), luego en ciclos que cubren dos grados escolares, donde se definen logros de aprendizajes o competencias generales a alcanzar para, finalmente, articular los saberes en área curriculares en las que se prescriben logros de aprendizajes particulares a cada área, considerando los ciclos de dos grados y contenidos organizados por grados.

Para el análisis que sigue, nos centramos en el ciclo que cubre primer y segundo año de secundaria. Lo anterior, debido a que la educación primaria (que considera seis grados) no contempla un área curricular que considere logros de aprendizajes relacionados con la historia nacional de Perú o con la ciudadanía política. En este ciclo, el área curricular denominada «Personal Social», se centra en las relaciones de los estudiantes con su entorno y con el desarrollo de habilidades espaciales y temporales. Por lo anterior, se optó por analizar el primer ciclo de la educación secundaria, equivalente a 7º y 8º grados y se utilizaron los logros de aprendizajes generales por ciclo y las áreas de Ciencias Sociales y Persona, familia y relaciones humanas. Información extraída de Ministerio de Educación (2005).

[40] R.M. Nº 0019-2004-ED que autoriza la implementación del Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de menores.

trabajo, la búsqueda de la prosperidad individual y nacional y al desarrollo de una conciencia ambiental (Ministerio de Educación 2005:13-17).

Visión de sociedad y nación

Al igual que en la categoría anterior, los fines de la educación peruana son extraídos textualmente de la ley general. Es decir, se concibe la identidad nacional como sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, al tiempo que se aspira a la construcción de una sociedad democrática, solidaria, próspera, tolerante y pacífica (Ministerio de Educación 2005:13-17).

Tratamiento de la historia

Es en el primer grado de secundaria donde los estudiantes se inician en el estudio de la historia nacional, organizada en un componente al interior del área de Ciencias Sociales denominado «Historia del Perú en el contexto internacional». En ese marco se aproximan a la historia de Occidente, de América y a los antecedentes históricos de Perú previo a la formación de la república. El abordaje es de un estudio integrado de la historia que integra las escalas mundial, americana, nacional y local, lo que permite afirmar que el currículo nacional peruano, al igual que la mayoría de los casos nacionales examinados, toma distancia respecto a la reproducción de un relato nacional y apuesta por un tratamiento analítico de la historia de Perú.

Ámbito político: ciudadanía, civismo y convivencia

El currículo nacional peruano opta por una concepción de ciudadanía que considera un equilibrio entre el ámbito político y el civismo y la convivencia, como puede observarse en los objetivos de 7° y 8° grado en el Cuadro Nº 9.

A grandes rasgos, las definiciones referidas a la «ciudadanía política» se articulan en torno a la valoración de la democracia y de los derechos humanos, por un lado, y al estudio del Estado, el gobierno y la Constitución, por otro. Así, en el área de Ciencias Sociales para el ciclo que nos ocupa se prescriben contenidos relacionados con los derechos humanos, los derechos del niño y la valoración de la democracia (relevando los valores de justicia y libertad), y con la Constitución Política, la Carta Democrática Interamericana, las leyes, el Estado, el Gobierno y la Defensa Nacional.

En relación al tratamiento del «civismo y la convivencia», el foco está puesto en la integración social y en la valoración de la diversidad. De esta forma, en la descripción de los logros de aprendizaje generales al ciclo que se analiza,

se prescribe el desarrollo de las actitudes de «tolerancia, empatía y respeto a las diferencias», a la par del rechazo a «todo tipo de discriminación». Junto con ello se explicita una serie de habilidades referidas a la convivencia y el manejo de conflictos, como la «capacidad de resolver dilemas, escuchar, llegar a acuerdos y construir consensos» (Ministerio de Educación 2005:17).

Cuadro Nº 9

PERÚ. CONTENIDOS DE EDUCACIÓN CIUDADANA. GRADOS 7° Y 8°. DISEÑO CURRICULAR NACIONAL DE EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR

Área curricular de Ciencias Sociales. Componente Ciudadanía 7° grado	*Área curricular de Ciencias Sociales. Componente Ciudadanía 8° grado*
Diversidad cultural y social - Diversidad cultural en el aula y la institución educativa - Formas de convivencia social en la vida cotidiana - Cultura de paz. Diálogo y negociación - Resolución pacífica de conflictos **Derechos y responsabilidades** - Derechos Humanos. El código de los derechos del niño y del adolescente - Carta Democrática Interamericana **Organizaciones** - Organizaciones civiles locales, regionales y escolares - Defensa Civil. Prevención de accidentes en el aula Organizaciones escolares: defensorías y municipios escolares	**Diversidad cultural y social** - Familia, matrimonio. Contexto actual. Legislación - Grupos. Liderazgo - Discriminación **Derechos y responsabilidades** - Dignidad de la persona - Derechos Humanos - Democracia. Libertad. Justicia. Propiedad. Bien individual y bien común - Constitución y leyes **Organizaciones** - Gobierno y Estado. Diferencias - Sistema de Defensa Nacional - Organizaciones escolares: defensorías y municipios escolares

Fuente: elaboración propia basada en Ministerio de Educación Nacional (2005).

En el área curricular de Ciencias Sociales para este ciclo, se concentran los contenidos relacionados con la convivencia, referidos a la valoración de la diversidad cultural y social, el rechazo a la discriminación, y el fomento de una cultura de la paz y la resolución pacífica de conflictos.

IV. Definiciones curriculares de los siete países: modelo comparativo

El Cuadro Nº 10 sintetiza las descripciones y el análisis de contenido de los currículos oficiales de los siete casos nacionales abordados (dejando fuera la categoría «valores»: todos los currículos coinciden en la afirmación de una similar versión de valores universales).

Intentamos en lo que sigue vincular el patrón de similitudes y diferencias que emerge de las opciones y énfasis de las prescripciones curriculares

nacionales observadas con la interrogante genérica por su funcionalidad para la cohesión social. Recurriremos para ello a un modelo de «posiciones» aproximadas de los países, en un espacio definido por dos ejes de significados definidos cada uno por polos contrapuestos.

Cuadro Nº 10

OPCIONES Y ÉNFASIS DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN CIUDADANA EN SIETE PAÍSES (1993-2005)

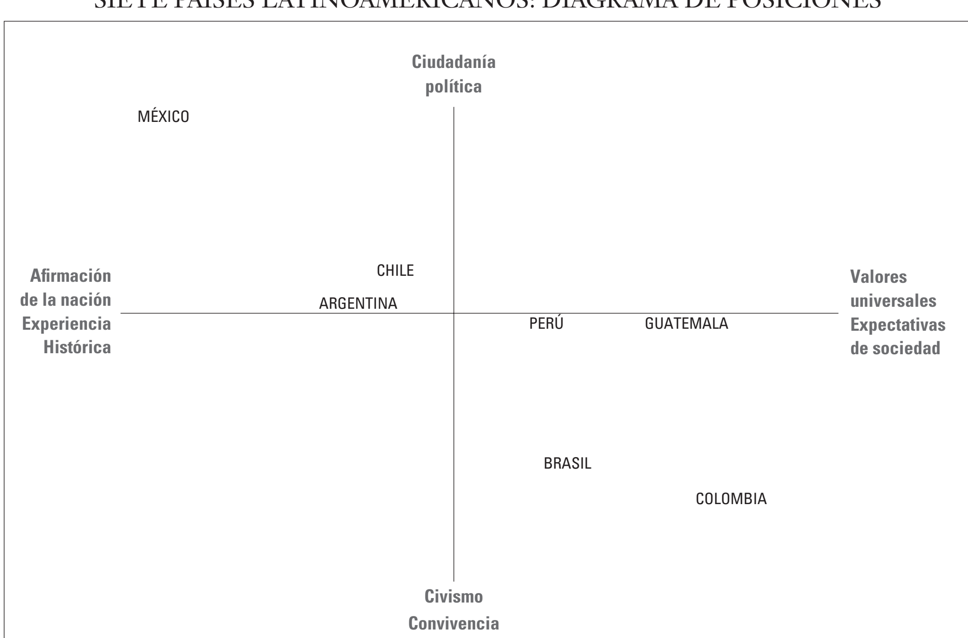
	Sociedad y nación	*Historia*	*Ciudadanía*	*Civismo Convivencia*
Argentina	Visión que acepta la sociedad; reconocimiento de la identidad nacional.	Relato histórico y examen crítico: reflexividad.	Dimensión enfatizada	Dimensión enfatizada
Brasil	Visión crítica de la sociedad; no hay referencia a la nación.	Bajo énfasis en el relato histórico; alta presencia de análisis socioeconómico y cultural; reflexividad.	Dimensión *no* enfatizada	Dimensión enfatizada
Chile	Visión que acepta la sociedad; reconocimiento de la identidad nacional.	Relato histórico y examen crítico: reflexividad.	Dimensión enfatizada	Dimensión presente pero subordinada
Colombia	Visión crítica de la sociedad; no hay referencia a nación histórica ni a identidad nacional; nación como proyecto.	Bajo énfasis en relato histórico; alta presencia de análisis socioeconómico y cultural; reflexividad.	Dimensión *no* enfatizada	Dimensión enfatizada
Guatemala	Visión crítica de sociedad –pasado de conflicto–: nación como proyecto.	Relato histórico y examen crítico: reflexividad.	Dimensión enfatizada	Dimensión enfatizada
México	Sociedad multicultural; celebración de nación e identidad nacional.	Relato histórico centrado en figuras heroicas y eventos constructivos de identidad nacional.	Dimensión enfatizada	Dimensión ausente
Perú	Sociedad multicultural; énfasis en el futuro; reconocimiento de la identidad nacional.	Bajo énfasis en relato histórico; alta presencia del contexto internacional.	Dimensión enfatizada	Dimensión enfatizada

Fuente: elaboración propia.

El eje vertical en la Figura Nº 1 a continuación corresponde a la dimensión relacional de la vida en común para la que forma el currículo. Los polos son *Civismo-convivencia* (extremo inferior) *y Ciudadanía-política* (extremo superior). En este último corresponde ubicar a los currículos que enfaticen objetivos y contenidos curriculares referidos al Estado, la política y las relaciones de los individuos con el sistema político (*capital social puente*), mientras que en el polo de *Civismo-convivencia* corresponde a los currículos que, como contrapartida, privilegien objetivos y contenidos orientados a formar en competencias para las relaciones interpersonales, intragrupo, locales y comunitarias (*capital social vinculante*).[41]

[41] Los dos polos de este eje se corresponden directamente con lo que la encuesta ECosociAL-2007 distingue y mide a través de las categorías *Exclusión* (medida por tres preguntas sobre relaciones con *la gente que me rodea*) y *Alienación* (medida por tres preguntas acerca de *las autoridades* o *la gente que dirige el país*). Ver Valenzuela et. al (2008).

Figura Nº 1
ORIENTACIONES CLAVE EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES DE SIETE PAÍSES LATINOAMERICANOS: DIAGRAMA DE POSICIONES



Fuente: elaboración propia.

El eje horizontal corresponde a la dimensión identidad. Aquí los polos son *Afirmación de la nación-experiencia histórica*,[42] por un lado, y *Valores universales-expectativas de sociedad*, por el otro. Mientras hacia el primer polo corresponde ubicar a los currículos que enfatizan una memoria común, cuya base se encuentra en el pasado histórico y que refieren a la nación como principio identitario, en el polo opuesto corresponde ubicar a los currículos que comunican una visión que es crítica tanto del pasado como del presente, y que fundan el referente identitario más en una expectativa futura o en un proyecto de sociedad que en su trayectoria.

[42] «(…) la experiencia es un pasado presente, cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser recordados»; (…) la expectativa es futuro hecho presente, apunta al todavía-no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir». (Koselleck 1993:338). Para este filósofo de la historia «(…) en la época moderna va aumentando progresivamente la diferencia entre experiencia y expectativa, o, más exactamente, que solo se puede concebir la modernidad como un tiempo nuevo desde que las expectativas se han ido alejando cada vez más de las experiencias hechas» (Koselleck 1993:343).

Como se ha dicho, los ejes y sus polos generan un espacio de posiciones que permite distinguir entre los currículos de los países y considerar, desde las respectivas ubicaciones, las interrogantes sobre el significado de cada uno para las oportunidades de aprendizaje funcionales a la cohesión social de sus respectivas sociedades. En la Figura Nº 1 se ordenan los currículos de los diferentes países según su posición aproximada respecto de los dos ejes aludidos.[43]

México (currículo de primaria, 1993), que se ubica en el cuadrante superior-izquierdo, está en la posición más cercana del polo *Afirmación de la nación-experiencia histórica*, en el eje identidad, y *Ciudadanía-política*, en el eje relacional. Como ya se comentó, su currículo celebra explícitamente a la nación como principio identitario, y plantea una asignatura especial para ciudadanía (Política), con práctica ausencia de objetivos y contenidos sobre civismo y convivencia. Respecto de México debe tenerse presente, sin embargo, que hay una marcada diferencia entre el currículo vigente en 2008 para la educación primaria –generado por una de las últimas administraciones del PRI hace 16 años–, y el de secundaria, definido en 2005 por la administración del presidente Fox, abierto al multiculturalismo y a una visión de identidad menos unitaria y primordial[44] respecto a la nación.

Argentina y Chile se ubican en el eje vertical, en una posición más cercana al polo *Ciudadanía-política* que al de *Civismo-convivencia*, aunque sus definiciones abordan ambas dimensiones de la dimensión relacional. En el eje horizontal se ubican también en el centro, aunque más cerca del polo *Afirmación de la nación-experiencia histórica*, porque en sus currículos tratan el pasado como definitorio de identidad, pero con una visión más crítica que México, al abordar en sus currículos expresamente los períodos autoritarios y de atropellos a los derechos humanos, pero de manera clara valoradores de una experiencia histórica más larga, que los distancia nítidamente de los currículos de Perú, Guatemala y Colombia. Asimismo, tienen algo de proyecto y aspiración en sus definiciones sobre equidad, justicia y desarrollo.

Perú y Guatemala no se distinguen de los países del Cono Sur respecto al eje vertical, pero sí claramente respecto al eje horizontal. Se trata en ambos casos –más marcadamente en el currículo de Guatemala– de definiciones de objetivos y contenidos que comunican una visión muy crítica de su sociedad,

---

43 ¿Es necesario explicitar la naturaleza aproximada de este «posicionamiento» de los currículos?

44 Término con que la literatura comparada sobre educación ciudadana caracteriza la visión tradicional de la nación, fundada, al decir de Renan (1996), en el acuerdo de recordar ciertas cosas del pasado y olvidar otras. Bauman va un paso más lejos: «Yo aguzaría el punto un tanto: el nacionalismo prescribe que todas las cosas sobre las que no se acuerda que sean recordadas debieran ser olvidadas» (Bauman 1999:164). Visión en retroceso mundial (cfr. Soysal y Wong 2008).

y donde las expectativas de transformación de la misma y del futuro son las dimensiones que estructuran el espacio simbólico común.[45]

Brasil en el eje vertical se encuentra en una posición más cercana de *Civismo-convivencia* que de *Ciudadanía-política*, ya que su currículo de básica de 1998 prácticamente ignora el sistema político y las relaciones ciudadanas, para centrarse casi por completo en las relaciones locales y comunitarias. De modo similar al currículo de Colombia, es como si se visualizara que el sistema escolar solo debiera centrarse en crear las bases culturales y conductuales del *capital social vinculante* y no el de *puente*. En el eje horizontal, el currículo de Brasil se ubica más hacia el polo *Valores universales-expectativas de sociedad* en comparación con Argentina y Chile, por su talante más crítico y de transformación sociocultural que el de estos dos países.

Colombia en el eje vertical representa el caso más radical al poner el foco en las relaciones interpersonales y de la sociabilidad primaria, como base de creación de confianzas y manejo pacífico del conflicto, sin referencia al ámbito político. En el eje horizontal puede considerarse su currículo como en las antípodas de México: nada que celebrar del pasado ni del presente; el referente identitario que la educación debe trabajar es claramente el de las expectativas, el de un proyecto de transformación.

Simplificando, puede plantearse que hay dos situaciones fundamentales en torno a las cuales se dan las variaciones nacionales: i) la del cuadrante superior-izquierdo, donde están México y los dos países del Cono Sur. A estos se los puede calificar como *tradicionales*, en términos de que se trata de currículos donde el referente identitario es la nación y su historia, y que tienen un foco explícito en formación para la ciudadanía (*capital social puente*). Es asimismo claro que dentro de esta caracterización genérica, hay una diferencia importante entre el currículo de México y el de Argentina y Chile: mientras aquel es «primordial» en un sentido que ninguno del resto de la región lo es, los currículos del Cono Sur presentan los rasgos de combinación de elementos que nos hacen ubicarlos hacia el centro del espacio de posiciones; ii) la del cuadrante inferior-derecho, donde figuran Perú, Guatemala, Brasil y Colombia, aunados por su silencio relativo respecto de los significados de «nación» como principio de cohesión –significado que es cubierto por la referencia a valores universales– y la omisión relativa también respecto a la historia como referente identitario. Adicionalmente, en este cuadrante están los dos casos nacionales (Brasil y Colombia) cuyos currículos prácticamente no tienen objetivos y contenidos referidos a la

[45] Parafraseando a Koselleck, se diría que se trata de currículos que entre los dos modos de ser –el recuerdo y la esperanza–, cuyo entretejido constituye la historia, se centran casi completamente sobre el segundo (Koselleck 1993).

ciudadanía política, enfatizando en su lugar el civismo y la convivencia (o las capacidades relevantes para el *capital social vinculante*).

1. Declive de la nación como referente

El análisis de los siete currículos lleva a concluir que la generación de una conciencia histórica «nacional», en la mayoría de los casos, sigue siendo, como cuando se fundaron los sistemas educacionales en la región, un objetivo curricular relevante. No obstante, esta continuidad, a la luz de las preguntas respecto a los factores que, desde la escuela, fortalecen o debilitan la cohesión social, se observa una tendencia importante que juzgamos necesario tematizar.

La definición de la comunidad respecto a la cual niños y jóvenes son educados para que la sientan como propia, y a la que deben su adherencia y lealtad, sin duda que ha sido una de las tareas centrales y clásicas de la escuela. Históricamente, el referente crucial para esta construcción escolar de identidad ha sido la *nación*.[46] Los currículos de la década de 1990 en Latinoamérica se ubican claramente en otra perspectiva respecto a la nación, el Estado y el patriotismo. Llama a reflexión cuán tenue es la presencia de la nación como referente de lo colectivo en los currículos del cuadrante inferior-derecho, y cuán problemática puede ser esta ausencia, porque si no hay una construcción cultural de la nación en el sistema escolar, en su sentido más profundo de comunidad de origen y destino, se está ante el riesgo de tendencias disgregadoras de *lo común*, fuertemente presentes tanto en la lógica del mercado como en el clima cultural valorizador de la diversidad.

Lo que ha sustituido a la nación como referente del imaginario común en los currículos escolares apunta, simultáneamente, más abajo y más arriba: «más abajo», en el sentido de grupos sociales, de base local o étnica; y «más arriba», en el sentido de que la Declaración de los Derechos Humanos, en su universalidad y precedencia sobre las definiciones de Estados particulares, redefine el *locus* de la regulación moral de la política, subordinando la nación a la humanidad.

Este «deslizamiento hacia lo universal»[47] tiene una génesis más global que la de contextos regionales y que la de los países en que se basa este análisis. Un

---

[46] «La nación es un arco de solidaridades, una construcción política e ideacional que postula la existencia de un 'nosotros' que entraña un reclamo de lealtad por encima y más allá de otras identidades e intereses y que, si ya no la tiene, frecuentemente busca asentarse o definirse en un territorio delimitado por el Estado» (O'Donnell 2004:165).

[47] Expresión de Francois Audigier al analizar el currículo para la ciudadanía de Francia: el *deslizamiento hacia la universalidad* hizo que en Francia, la patria, la nación, no fueran referencias sistemáticas, obligadas del currículo (Audigier 1999).

examen comparativo reciente de tendencias del currículo para la ciudadanía en Europa y Asia detecta un cambio en el modelo del buen ciudadano: de uno basado solamente en normas colectivas nacionales a uno crecientemente basado en normas transnacionales. El análisis de los currículos y libros de texto sobre ciudadanía en Europa y Asia llevó a concluir que:

> …(hay) un giro en el modelo del buen ciudadano. Si antes ese modelo se basaba solamente en las normas nacionales colectivas, ahora se basa cada vez más en las normas transnacionales, tal como lo reflejan tanto el caso europeo (…) como el asiático (…). El cambio sustituye una enseñanza de Educación Cívica e Historia centrada en la nación, por una en que los derechos humanos, la democracia y la diversidad son los orientadores para la vida pública. La formación ciudadana destaca la enseñanza de estos valores de amplio alcance en lugar de las estructuras y los procedimientos administrativos de los Estados nacionales y locales, que solían dominar los currículos anteriores. (Soysal y Wong 2008:146)

La conjunción de influencias globales, como las aludidas, con historias nacionales y desarrollos específicos de los campos educativos del caso, conforman un entretejido complejo que nítidamente está produciendo en los currículos de los países una transición de vastas implicancias para las bases culturales de la cohesión social. Más allá de las diferencias sistemáticas observadas, hay un cambio de fondo respecto a cómo se han respondido tradicionalmente dos interrogantes nodales: ¿cuál es el núcleo simbólico común que une a los diferentes?, ¿cómo se prepara para interactuar con los distantes? El declive de la nación como referente interroga sobre el poder vinculante de sus reemplazos (valores universales como los derechos humanos o ciudadanía global). Adicionalmente, la omisión respecto a las instituciones políticas y la ciudadanía de varios de los currículos nacionales estudiados interroga frontalmente sobre su funcionalidad para la cohesión en contextos democráticos.

La convicción que anima a estas reflexiones es que los países no están obligados a optar entre unidad nacional y diversidad cultural y que la construcción de capital social (en el marco del proceso educativo) no tiene por qué circunscribirse al denominado *capital puente*, que se sustenta en relaciones de confianza entre grupos (al interior de una nación), pues el desarrollo del *capital vinculante*, que se funda en, o resulta de, relaciones de confianza intragrupo, es tan importante como aquel.

La duda que queda, al arribar a esta conclusión, es la pertinencia del enfoque descrito, para avanzar a sociedades más inclusivas. La cohesión social, en un sentido societal, privilegia el *capital puente*, porque este se hace cargo de edificar confianzas a gran escala que abarcan al conjunto de la comunidad imaginada,

nacional. El *capital vinculante*, en cambio, que crea confianzas a microescala (el grupo étnico, por ejemplo), puede convivir, y de hecho así ha sido, con altos niveles de desconfianza y fragmentación social.

Habida cuenta de lo anterior, pareciera que no da lo mismo el tipo de referente simbólico, comunitario, sobre la base del cual inculcar y apropiar la identidad colectiva. La nación, en su dimensión constructiva, integradora, sigue proyectándose como una guía fundamental para recrear experiencias y orientar expectativas que resulten trascendentes –por situarse más allá de nuestros intereses particulares– y significativas –por su capacidad para comunicar lo que un «otro significativo», la comunidad nacional, ha definido como intrínsecamente positivo.

Hoy en día, en el medio escolar, la reivindicación de la nación se encuentra mucho más matizada que en otros momentos del desarrollo curricular. De hecho, expresiones como «amor a la patria», o la participación en actos cívicos (para conmemorar una efeméride o a un héroe) se perciben trasnochados y alejados de lo que debiera ser la función principal de la escuela: «desarrollar habilidades críticas, como lo demandan los objetivos disciplinares» (Carretero 2007:219).

El ritual cívico, dice Carretero, genera una comprensión «forzada y precoz» de la historia en sujetos que no han logrado, todavía, adquirir capacidades cognitivas fundamentales como la secuencialidad y la historicidad. No sirven, por tanto, para aprender historia, más bien dificultan su aprendizaje, toda vez que contribuyen a deformar la realidad pasada mediante estereotipos.

Tiene razón Carretero, solo si concordáramos en que el objetivo de la escuela se agota en el desarrollo de capacidades críticas. No obstante, sabemos que esta no es la única función que cumple la escuela. La construcción de un capital simbólico común, fundamental para el sostenimiento de la comunidad, es también parte de su función básica, el cual está en una relación de tensión con el desarrollo de competencias críticas.

En este sentido, y respecto de las observaciones críticas de Carretero acerca de los rituales cívicos, nos preguntamos si se podría prescindir de ellos. Esta interrogante proviene de una cuestión previa, que Ricoeur formula en los siguientes términos: «¿podemos imaginar una comunidad sin la celebración de su propio nacimiento en términos más o menos míticos?». Para este autor, el «recuerdo permanente de los padres fundadores y de los hechos fundadores de un grupo» es algo que sobrepasa las pretensiones de legitimidad de una autoridad, pues actúa «como una estructura ideológica que puede funcionar como estructura integradora» (Ricoeur 2001:282)

En este contexto, se comprenden mejor las advertencias realizadas por Peña, quien sostiene que la escuela está en una paradoja: «transmitir ciertas formas de representación» y, a la vez, «formar a los niños y jóvenes en las rutinas y los métodos de la reflexividad y de la duda». A su juicio, esta paradoja no se enfrenta optando por lo segundo para desechar lo primero (como quisiera Carretero), sino asumiéndola, cuidando, por lo tanto, de no «exagerar la reflexividad hasta el punto de hacer contingentes todos los puntos de vista y relativos todos los contenidos (…) la escuela –no deben olvidarlo los educadores– no es un jardín de dudas» (Peña 2007:39).

Para este enfoque, tan importante como la formación en una visión y capacidades críticas, es la formación –intelectual y moral; cognitiva y afectiva– en el aprecio y lealtad a una comunidad nacional, su historia e instituciones. Comunidad que alude a un «nosotros» que en esta fase histórica sigue siendo nacional y que exige un relato donde todos tengan cabida; un nuevo relato entonces, más cercano a la noción de «nación cívica» (y de patria), que a la de «nación civilizada», excluyente y negadora de los aportes, que en virtud de situaciones históricas concretas, formularon los sujetos populares en los albores de la independencia.

En resumen, sin desconocer las ventajas de una historia que inicie en la crítica, cabe preguntarse qué viene después de ella, o con ella, porque entendemos que la mirada crítica, que todo lo disuelve, no puede ser el *desideratum* de la formación ni la única orientación para el formador. Se requiere de síntesis, expresadas en relatos, nuevos relatos por cierto, que convoquen a realizaciones colectivas y que fortalezcan los vínculos al interior de esa «comunidad imaginada» –no solo razonada– que llamamos nación (Anderson 1983, 2006)

2. Jóvenes, currículos y política democrática

El desencanto de los jóvenes con la política, corriente que es mundial en la cultura globalizada (World Bank 2006), junto con la disminución objetiva de los poderes de aquella frente al capital globalizado en el marco del Estado nacional, desafían a la educación a actuar contracorriente para formar en la valoración de la política. Ningún sistema institucional sobrevive sin ser sostenido por una voluntad de vivir juntos, y cuando esa voluntad se pierde, toda la organización política corre el riesgo de desvanecerse (Ricoeur 1984). Sin embargo, como ilustró el análisis de los currículos, pareciera que en más de un país de la región no se está educando para querer los asuntos de la ciudad (la sociedad) en su conjunto, sino para la celebración de la diversidad y el pluralismo sociocultural,

y para apreciar los valores del grupo o comunidad inmediata, por un lado, y del mundo global, por el otro.

El distanciamiento de los jóvenes con la política y la esfera pública debiera ser de especial preocupación para los educadores. De acuerdo con el estudio de opinión sobre la democracia en Latinoamérica, llevado a cabo por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD 2004),[48] la edad es un factor discriminante respecto a orientaciones hacia la democracia. Una proporción significativamente alta de jóvenes del grupo de 16 a 29 años (el grupo con mayor escolaridad de los comparados) tiene orientaciones *no-demócratas* (28,7%); un 31,2% corresponde a la categoría ambivalentes y un 40,1% manifiesta orientaciones demócratas.[49]

La evidencia proveniente de una comparación de conocimiento y disposiciones cívicas entre estudiantes de secundaria de Colombia, Chile y Estados Unidos, patrocinado por la Organización de Estados Americanos, muestra que los jóvenes en el presente participan mayoritariamente en organizaciones comunitarias y solidarias, a la vez que manifiestan su desconfianza y distancia respecto a las instituciones y la participación política. Su compromiso social está desconectado de la valoración y el compromiso con la política y los procedimientos y exigencias de la democracia (Torney-Purta y Amadeo 2004). Un estudio de opinión de fines de la década pasada en Costa Rica, Chile y México, constató la atribución de parte de los jóvenes de un significado diferente a la democracia que la generación adulta: los jóvenes otorgaron importancia a los problemas de la diversidad y la protección de las minorías políticas, mientras la generación adulta identificó democracia con conceptos de orden y competencia electoral (Ai Camp 2001).

Todo indica, en suma, que pareciera necesario velar porque el nuevo énfasis en ciudadanía social (o civismo), que responde además a motivos profundos en la cultura de los jóvenes, como la preocupación por la diversidad y el compromiso solidario con grupos inmediatos (Ai de Camp 2001; Torney-Purta y Amadeo 2004), no vaya en desmedro del tratamiento de objetivos y contenidos referidos a institucionalidad y ciudadanía política.

---

[48] El estudio se basa en una encuesta de opinión respondida por 18.643 ciudadanas y ciudadanos de 18 países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y Venezuela.

[49] Los *ambivalentes* son personas con *concepciones delegativas* de la democracia. «Están en principio de acuerdo con la democracia, pero creen válido tomar decisiones antidemocráticas en la gestión de gobierno si, a su juicio, las circunstancias lo ameritan» (PNUD 2004:134).

Conclusión

Examinar las políticas educacionales y la evolución reciente de los sistemas escolares de América Latina desde la perspectiva de la cohesión social, ofrece una nueva mirada sobre ambas: distinta y complementaria en algún sentido de la que arroja la mirada, más frecuente, desde criterios de equidad, y con hallazgos que sugieren pistas nuevas a la investigación, así como también levantan advertencias nuevas a las políticas.

La evolución en la última década y media de los currículos para la educación ciudadana en la región, ¿ha contribuido a la cohesión social de sus sociedades? Desde la perspectiva establecida por nuestro análisis, se constatan tres tendencias problemáticas:

- Los currículos, en general, muestran una tendencia al declive consistente de la presencia de referentes simbólicos fuertes de lo común. Lo más claro al respecto es la tendencia a la sustitución de la nación, sea por omisión o por la referencia a valores universales o globales, y la celebración de la diversidad y lo local, en desmedro de la perspectiva de la integración de la sociedad en su conjunto.
- En varios de los casos nacionales examinados, los currículos no confieren importancia a la educación ciudadana –a la relación con el Estado y la política. Son deficitarios entonces en la formación de conocimientos y disposiciones para formar el *capital social puente*, cuyo debilitamiento o deterioro tiene directas consecuencias negativas para la cohesión social en sociedades diferenciadas y complejas.
- Asimismo, en varios de los casos comparados, la experiencia histórica no parece ser base para la construcción de la identidad y de las solidaridades horizontales, pues el pasado ha sido reemplazado por las expectativas de futuro. Es una interrogante abierta si el poder cohesionador de tal apelación es comparable a la del acumulado histórico de una sociedad.

Dos tipos de evidencia generada por la encuesta ECosociAL-2007 ayudan a visualizar el contexto sociocultural mayor en que trabaja la institución escolar y dan significado adicional a los riesgos para la cohesión social de las tendencias referidas. Primero, el alto nivel de alienación respecto a gobiernos y autoridades políticas que expresan las personas, que más que duplica, para todos los países estudiados, las tasas de exclusión (Valenzuela et al. 2008): desde la perspectiva de la cohesión societal, esto es un riesgo serio que llama a respuestas desde la educación. Segundo, el retroceso de la proporción de «cohesivos» de la generación anterior a la actual, comprobada con precisión para distintos niveles

educativos, tanto por ECosociAL-2007 como por Latinobarómetro. Probablemente, se está frente a efectos socioculturales del tipo de los estudiados por Putnam en *Bowling Alone* –desde el impacto de la TV hasta cambios en el mundo del trabajo, la familia y el reemplazo de una generación más socialmente orientada por una más individualistamente orientada. Ambos tipos de evidencia hablan de necesidades de contrarrestar riesgos para la cohesión que parecen no haberse visualizado, y que ni las reformas curriculares ni las políticas sobre docentes o gestión escolar hasta ahora han abordado explícitamente.

La ausencia o debilidad de la educación ciudadana en algunos países (relación con la institucionalidad estatal y los procedimientos políticos democráticos), y su reemplazo por educación en relaciones de civilidad interpersonal o intragrupal, merece ser estudiada y constituida en tema de discusión y deliberación política. Es difícil exagerar la importancia de hacer esta situación parte del discurso acerca de la educación: especialmente en la arena de políticas públicas como en la de formación de profesores. En contextos de marcada desigualdad social y debilidades institucionales de la política democrática, que caracterizan a muchos contextos nacionales de la región, el contrarrestar desde la educación las profundas tendencias antipolíticas de la cultura de mercado y la aceleración de los procesos de individuación sin contrapesos que la acompañan, nos parece esencial.

Un sistema escolar nacional es el resultado de un enorme proceso de reflexividad sociopolítica mediante el cual una sociedad decide, más o menos cooperativa o conflictivamente, cómo formar a la nueva generación. Es, por cierto, la interrogante más fundamental a la política si nuestras sociedades quieren ir en la dirección estructuralmente modelada por el dinamismo global de la economía y la cultura que la acompaña, o, en su lugar, trabajarán para navegar trayectorias más elegidas y construidas que sobrellevadas. Esto supone contrarrestar el poder de las tendencias que han sido caracterizadas como de riesgo para la cohesión social, y creer en las posibilidades de la apropiación histórica y el dominio de las mismas a través de la política democrática. Respecto de la educación, ella debe tomar en serio, pensamos, la distinción entre nacionalismo y patriotismo, elocuentemente argumentada por el cientista político de Princeton, Maurizio Viroli, quien concluye su reconocido ensayo *For Love of Country*, argumentando un patriotismo sin nacionalismo y demostrando, sobre la base de la historia de su natal Italia, que «patria significa libertad común, que el amor del país es un compromiso generoso que no tiene nada en común con el nacionalismo» (Viroli 2003:168). Para Viroli, «….la elección no es entre cosmopolitanismo y patriotismo, sino entre un patriotismo de la grandeza y un patriotismo de la compasión». Mientras el primero no ve en su propia historia fragilidad ni razones para avergonzarse, y su cultura nacional la

percibe como riqueza amenazada por extranjeros, «el patriota de la libertad y de la compasión»:

> (…) ve un cuadro variado compuesto de momentos transitorios de grandeza y gloria; crímenes y escándalos pasados o presentes; miserias y humillaciones pasadas o presentes. Todo le pertenece; no huye, ni quiere olvidar. Acepta todo, pero no todo tiene el mismo valor o le pertenece de la misma manera. Algunos de los momentos de la historia nacional traen alegría, otros indignación, otros vergüenza –el más distintivo de los sentimientos, a lo mejor, del amor del patriota. (Viroli 2003:165)

Las políticas curriculares de nuestros países debieran considerar con cautela cuáles son las consecuencias probables para la cohesión social de la erosión en la experiencia escolar de los componentes simbólicos fuertes de lo común. Así como discernir cuáles pueden ser estos en las especiales condiciones que adquiere la modernidad reflexiva en Latinoamérica.

Referencias

Ai Camp, R. (2001). *Citizen Views of Democracy in Latin America.* University of Pittsburgh Press.

Anderson, B. (1983, 2006) *Imagined Communities. Reflection on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso

Audigier, F. (1999). «Instruction civique, éducation civique, éducation a la citoyenneté. Education aux citoyennetés...Changement du nom. Changement du contenu? Vers une citoyenneté européene.» CNDP, Journées díétude, Paris.

Baron, S., Field, J., and T. Schuller (2000). *Social Capital. Critical Perspectives*. Oxford: Oxford University Press.

Baumann, Z. (1999) *In Search of Politics.* California: Stanford University Press.

Carnoy, M. (2007). «Improving Quality and Equity in Latin American Education: A Realistic Assessment.» *Pensamiento Educativo* Nº 40.

Carretero, M. (2007). *Documentos de identidad: la construcción de la memoria histórica en un mundo global*. Paidós

CEPAL. (2007). *Panorama Social de América Latina*, *2006*. Santiago de Chile: División de Desarrollo Social y División de Estadística y Proyecciones Económicas, CEPAL.

Coleman, J., and T. Hoffer (1987). *Public and Private Schools: The Impact of Communities*. New York: Basic Books.

Colombia (1994). Ley General de Educación. Artículo 5. *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 4 enero-abril. Disponible en: http://www.rieoei.org/oeivirt/rie04a06.htm [27 de noviembre de 2008]

Comisión Nacional para la Modernización de la Educación (1995). *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI.* Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

Cox, C. (2006). «Construcción política de las reformas curriculares: el caso de Chile en los Noventa.» *Profesorado* Vol. 10 Nº 1, Universidad de Granada.

——. (2002). «Citizenship Education in Curriculum Reforms of the 90s in Latin America: Context, Contents and Orientations». In F. Audigier y N. Bottani (eds.), *Learning to Live Together and Curriculum Content.* Ginebra: SRED Cahier 9.

Crouch, L., Gove, A. y M. Gustafsson (2007). «Educación y cohesión social.» Documento de Trabajo Proyecto Nacsal, Cieplan-iFHC.

Chile (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. Artículo 10. Disponible en: http://www.bcn.cl/leyes/pdf/actualizado/30330.pdf. [27 de noviembre de 2008]

Durkheim, E. (1977). *La educación moral*. Buenos Aires: Editorial Losada.

Fukuyama, F. (1995). *Trust. The Social Virtues and the Creation of Prosperity*. New York: The Free Press.

Gajardo, M. (1999). «Reformas educativas en América Latina. Balance de una década.» PREAL Documentos Nº 15, Santiago-Washington.

Green, A., Preston, J. y J. G. Janmaat (2006). *Education, Equality and Social Cohesion: A Comparative Analysis*. New York: Palgrave.

Green, A., Preston, J. y R. Sabates (2003). *Education, Equity and Social Cohesion: A Distributional Model* (Wider Benefits of Learning Research Report Nº 7). London: Institute of Education, U. of London.

Guatemala. Ministerio de Educación (2005). «Currículum Nacional Base.» Disponible en: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/COPs/News_documents/2006/0604Guatemala/MINIEDUC_Guatemala_Basic_Curriculum_Primary_2_Sp.pdf. [22 de noviembre de 2008]

Guatemala (1997). «Acuerdos de paz: firmados por el gobierno de la República de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URMG).» Misión de Verificación de las Naciones Unidas en Guatemala.

—— (1991). Ley de Educación Nacional. Decreto Legislativo Nº 12-91.

Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Barcelona: Paidós.

México (2001). *Programa Nacional de Educación 2001-2006. Por una Educación de buena calidad para todos: un enfoque educativo para el siglo XXI*. Disponible en: http://mail.udgvirtual.udg.mx/biblioteca/handle/20050101/1112 [20 de noviembre de 2008]

México (1993). Ley General de Educación. Publicada en el Diario Oficial de la Federación, 13 de julio.

México-SEP (1993). «Plan y programas de estudio.» Disponibles en: http://www.iea.gob.mx/sistemaeducativo2007/pdf/plan_primaria.pdf. [20 de noviembre de 2008].

Meyer, J. W. (2008). «Los modelos mundiales, los currículos nacionales y la centralidad de lo individual.» En A. Benavot y C. Braslavsky (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la Educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

Ministerio de Cultura y Educación/Consejo Federal (1995). *Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica*. Disponible en : http://www.me.gov.ar/consejo/documentos/cf_documentos.html. [20 de noviembre de 2008]

Ministerio de Educación (2005). *Diseño Curricular Nacional de Educación Básica Regular Proceso de Articulación*. *Fundamentos y Orientaciones*. Disponible en: http://www.

minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/DisenoCurricularNacional2005FINAL.pdf. [27 de noviembre de 2007]

Ministerio de Educación (2004). *Diseño Curricular Básico de Educación Secundaria de menores.* Disponible en: http://ciberdocencia.gob.pe/index.php?id=540&a=articulo_completo [27 de noviembre de 2008]

Ministerio de Educación (2002). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica. Actualización 2002.* Disponible en: http://www.curriculum-mineduc.cl/curriculum/marcos-curriculares/ [27 de noviembre de 2007].

Ministerio de Educación (1999). *Programa de Estudio Sexto Año Básico*, *Estudio y Comprensión de la Sociedad.*

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología/Consejo Federal de Cultura y Educación (2005). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios: 2° ciclo EGB/Nivel primario. 4°, 5° y 6° años.* Ciencias Sociales. Disponible en: http://www.me.gov.ar/curriform/publica/nap/nap_egb2.pdf. [20 de noviembre de 2008].

Ministerio de Educación Nacional (2002). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje*, *Matemáticas*, *Ciencias y Ciudadanas* Ciencias Sociales y Ciencias Naturales. Disponible en: http://www.mineducacion.gov.co/1621/propertyvalue-30973.html Última consulta: [27 de noviembre de 2008]

Ministerio da Educaçâo e do Desporto (1998). *Parámetros Curriculares Nacionais. Tercero e Cuarto Ciclos do Ensino Fundamental. Historia.* Disponible en: http://www.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn/pcn5a8.asp. [27 de noviembre de 2008].

O'Donnell, G. (2004). «Acerca del Estado en América Latina contemporánea. Diez tesis para discusión.» Texto preparado para el proyecto «La democracia en América Latina», PNUD-Universidad de Notre Dame.

Peña, C. (2007). «Educación y ciudadanía: los problemas subyacentes». *Pensamiento Educativo* Vol. 40 Nº1.

PNUD. (2004). *La democracia en América Latina: hacia una democracia de ciudadanos y ciudadanas*. New York y Buenos Aires: PNUD.

PREAL. (2006). *Cantidad sin calidad. Un informe del progreso educativo en América Latina*. Santiago-Washington: PREAL.

Putnam, R. (2000). *Bowling Alone*. New York: Simon & Schuster.

Renan, E. (1996). «What is a Nation?» In G. Eley and R. Grigor Suny (eds.), *Becoming National*. New York-Oxford: Oxford University Press.

Ricoeur, P. (2004). «Projet universel et multiplicité des héritages, en Ou vont les valeurs? Entretiens du XXIe Siécle II.» UNESCO publication chapter Nº136615.

——. (2001). *Ideología y utopía.* México: Editorial Gedisa.

——. (1984). Educación y política: de la historia personal a la comunicación de libertades. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Romero (2004). *La Argentina en la escuela: la idea de nación en los textos escolares.* Ed. Siglo XXI.

Sorj, B. y E. Tironi. (2007). «Cohesión social: una visión desde América Latina. Cohesión social en Iberoamérica: algunas asignaturas pendientes». (*Pensamiento Iberoamericano*, Vol. 1).

Soysal, Y., y S. Wong. (2008). «Educando a futuros ciudadanos en Europa y en Asia.» En A. Benavot y C. Braslavsky (eds.), *El conocimiento escolar en una perspectiva histórica y comparativa. Cambios de currículos en la Educación primaria y secundaria*. Buenos Aires: Granica.

Tironi, E. (ed.) (2008). *Redes, Estados y mercados*. Santiago de Chile: Uqbar Editores, Colección Cieplan.

Torney-Purta, J., y Jo-Ann Amadeo. (2004). *Fortaleciendo la democracia en las Américas a través de la educación cívica: un análisis empírico que destaca las opiniones de los estudiantes y los maestros*. Washington, D.C: Organización de los Estados Latinoamericanos.

Valenzuela, E., Schwartzman, S., Biehl, A. y J. S. Valenzuela. (2008). *Vínculos, creencias e ilusiones. La cohesión social de los latinoamericanos*. Santiago de Chile: Uqbar Editores, Colección Cieplan.

Vázquez (1996) «La modernización educativa (1988-1994)». *Historia Mexicana.* Colegio de México XLVI:4.

Viroli, M. (2003). *For Love of Country. An Essay on Patriotism and Nationalism*. New York: Oxford University Press.

Wineburg, S. (2001). *Historical Thinking and other Unnatural Acts: Charting the Future of Teaching the Past*. Philadelphia: Temple University Press.

World Bank. (2006). «Development and the next generation.» The World Bank, World Development Report 2007.